



TESIS DE DOCTORADO

**LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO Y
LA OPTIMIZACIÓN DEL
APRENDIZAJE ESCOLAR EN
LA INFANCIA GITANA**

Gabriela Míguez Salina

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2020



DECLARACIÓN DEL AUTOR DE LA TESIS

Los Fondos de Conocimiento y la optimización del aprendizaje escolar en la infancia gitana

Dña. Gabriela Míguez Salina

*Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al
Reglamento, y declaro que:*

- 1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.*
- 2) En su caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.*
- 3) La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide con la versión enviada en formato electrónico.*
- 4) Confirmando que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.*

En Santiago de Compostela, 15 de Junio de 2020

Fdo. Gabriela Míguez Salina





AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS

Los Fondos de Conocimiento y la optimización del aprendizaje escolar en la infancia gitana

D. Miguel A. Santos Rego
Dña. Mar Lorenzo Moledo

INFORMAN:

*Que la presente tesis, corresponde con el trabajo realizado por Dña. **Gabriela Míguez Salina** bajo nuestra dirección, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director de ésta no incurre en las causas de abstención establecidas en Ley 40/2015.*

En Santiago de Compostela, 15 de Junio de 2020

Fdo. Miguel A. Santos Rego

Fdo. Mar Lorenzo Moledo



AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mis directores de tesis, los profesores Miguel A. Santos Rego y Mar Lorenzo Moledo, por su incansable estímulo y confianza a lo largo de estos años de trabajo, por el privilegio de prestarme sus ideas y por sus inestimables comentarios de mejora. Ha sido un honor trabajar con ustedes en la elaboración de esta tesis.

A las técnicas de la Fundación Secretariado Gitano de Pontevedra, por su colaboración tanto a nivel profesional como humano. Gracias por su labor y dedicación.

Al profesorado de los centros escolares participantes, especialmente al profesor Luís, por darnos ejemplo sobre cómo debe ser la motivación y el compromiso docente.

Al profesor Francisco Cernadas Ríos, y a las profesoras Cristina Varela y María José Méndez, por su preciada colaboración a lo largo del desarrollo del programa.

A las familias, por aceptar formar parte del programa, por el esfuerzo hecho para asistir a las sesiones, por enseñarnos otras formas de ver e interpretar el mundo. Ellas son las verdaderas protagonistas de este estudio. Gracias por su confianza y reciprocidad. *Sastipen thaj Mestipen.*

A los miembros del Grupo de Investigación ESCULCA, en especial a mis compañeros y compañeras del *despacho 28*. Gracias por su apoyo, por sus ánimos, y por compartir sus conocimientos conmigo. Para ustedes mi cariño y gratitud.

A mi *host family* del Teaching, Learning & Sociocultural Studies Department de la Universidad de Arizona, tierra de los Tohono o'odham. Gracias a las profesoras Norma González, Iliana Reyes y Marta Civil, por la calidez de su recibimiento y por sus valiosos consejos.

A mis amigos de “aquí” y de “allí”. Ustedes son mis fondos de identidad, gracias por la incondicionalidad.

A mi familia, que son mis Fondos de Conocimiento. A mi madre, Carmen, y a mi padre, José Antonio, gracias por el cariño y por el “aguante”; sin ustedes no hubiese sido

posible llegar hasta aquí. A mi hermano, José David, por enseñarme tantas cosas. A mi sobrina, Aureliana, por mirarme con esos ojos estrellados, llenos de alegría e inocencia.

Y a todas y todos los que han formado parte de este trabajo. Gracias totales.

Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo.

Michel Foucault

Learning is based on relationships.

Norma González



*Por el olivar venían,
bronce y sueño, los gitanos.*

*Las cabezas levantadas
y los ojos entornados.*

*Cómo canta la zumaya,
¡ay, cómo canta en el árbol!*

*Por el cielo va la luna
con un niño de la mano.*

*Dentro de la fragua lloran
dando gritos, los gitanos.*

El aire la vela, vela.

El aire la está velando.

Federico García Lorca

LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO Y LA OPTIMIZACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR EN LA INFANCIA GITANA

RESUMEN

El punto de partida de esta tesis doctoral se fundamenta en la necesidad de estudiar y/o diseñar estrategias de intervención educativa que contribuyan a mejorar la situación del alumnado en riesgo de exclusión. Concretamente, analizamos el enfoque de los Fondos de Conocimiento como una propuesta susceptible de optimizar las relaciones entre familia y escuela y, con ello, situar en una perspectiva más edificante el rendimiento académico del alumnado. Nuestra población sujeto de estudio está compuesta por familias y alumnado gitano, al tratarse de un grupo históricamente invisibilizado en el currículo escolar que, además, arrastra unos niveles de fracaso y abandono escolar muy superiores a la media del resto de la población. A tal fin, hemos diseñado y desarrollado el Programa Fondos-Conocimiento-Familias, en colaboración con la Fundación Secretariado Gitano y tres centros educativos de la ciudad de Pontevedra (Galicia). Siguiendo una metodología de carácter cualitativo, hemos hecho uso de herramientas etnográficas como la observación, acompañadas de reflexiones individuales (protocolos de evaluación) y entrevistas a las técnicas de la Fundación y profesorado participante en el programa, así como diálogos distendidos con las familias y alumnado para conocer sus puntos de vista. Los resultados dan cuenta de la elevada implicación por parte de las familias durante las sesiones establecidas para la primera fase del programa, así como un alto grado de satisfacción, tanto de las técnicas de la Fundación como del profesorado, con respecto al desarrollo del mismo, manifestando su disposición a continuar trabajando de la mano de este enfoque en futuras ediciones. Entre las conclusiones destacamos la importancia de dar continuidad al trabajo con las familias del alumnado desde las edades más tempranas, con la finalidad de poder estudiar sus recursos culturales con posibilidad de convertirse en Fondos de Conocimiento, así como la necesidad de promover la formación continua del profesorado, al objeto de que se conviertan en investigadores de los saberes de sus alumnos, co-construyendo conocimiento con la ayuda de los hogares. Finalmente, serían bienvenidas políticas realmente efectivas en cuanto a la visibilización de la historia y cultura del pueblo gitano, reconociendo su capital cultural en los contenidos curriculares.

Palabras clave: Fondos de Conocimiento; familias gitanas; alumnado gitano; relaciones familia-escuela; rendimiento académico.



OS FONDOS DE COÑECEMENTO E A OPTIMIZACIÓN DA APRENDIZAXE ESCOLAR NA INFANCIA XITANA

RESUMO

O punto de partida desta tese doutoral fundamentase na necesidade de estudar e/ou deseñar estratexias de intervención educativa que contribúan a mellorar a situación do alumnado en risco de exclusión. Concretamente, analizamos o enfoque dos Fondos de Coñecemento como unha proposta susceptible de optimizar as relacións entre familia e escola e, con isto, situar nunha perspectiva máis edificante o rendemento académico do alumnado. A nosa poboación suxeito de estudo esta composta por familias e alumnado xitano, ao tratarse dun grupo historicamente invisibilizado no currículo escolar, que, ademais, arrastra uns niveis de fracaso e abandono escolar moi superiores á media do resto da poboación. A tal fin, deseñamos e desenvolvemos o Programa Fondos-Coñecemento-Familias, en colaboración coa Fundación Secretariado Xitano e tres centros educativos da cidade de Pontevedra (Galicia). Seguindo unha metodoloxía de carácter cualitativo, fixemos uso de ferramentas etnográficas como a observación, acompañadas de reflexións individuais (protocolos de avaliación) e entrevistas ás técnicas da Fundación e profesorado participante no programa, así como diálogos distendidos coas familias e alumnado para coñecer os seus puntos de vista. Os resultados dan conta dunha elevada implicación por parte das familias durante as sesións de traballo establecidas para a primeira fase do programa, ademais dun alto grado de satisfacción, tanto das técnicas da Fundación coma do profesorado, con respecto ao desenvolvemento do mesmo, manifestando a súa dispoñibilidade para continuar a traballar da man deste enfoque en futuras edicións. Entre as conclusións destacamos a importancia de dar continuidade ao traballo coas familias do alumnado dende idades máis temperás, coa finalidade de poder estudar os seus recursos culturais coa posibilidade de converterse en Fondos de Coñecemento así como a necesidade de traballar na formación continua do profesorado, ao obxecto de que se convertan en investigadores dos saberes dos seus alumnos, co-construíndo coñecemento coa axuda dos fogares. Finalmente, serían benvidas políticas realmente efectivas en canto á visibilización da historia e cultura do pobo xitano, recoñecendo o seu capital cultural nos contidos curriculares.

Palabras chave: Fondos de Coñecemento; familias xitanas; alumnado xitano; relacións familia-escola; rendemento académico.



FUNDS OF KNOWLEDGE AND THE OPTIMIZATION OF SCHOOL LEARNING FOR ROMA CHILDREN

ABSTRACT

The starting point of this doctoral dissertation is based on the need to study and/or design educational intervention strategies that contribute to improving the situation of students at risk of exclusion. Specifically, we analyze the Funds of Knowledge approach as a proposal capable of optimizing the relationships between family and school. By doing so, the academic performance of the students can be placed in a more edifying perspective. Our sample is composed of Roma families and students, considering that this group has been historically invisibilized in the curricula. Additionally, Roma students tend to present much higher levels of failure and school dropout than the rest of the population. To that end, we have designed and developed the Funds-Knowledge-Families Program, in collaboration with the “Fundación Secretariado Gitano” and three educational centers in the city of Pontevedra (Galicia). Following a qualitative methodology, we have used the following ethnographic tools: observation, with individual reflections (assessment protocols); interviews with the Foundation staff and teachers who have participated in the program; and relaxed dialogues with families and students in order to know their points of view. The results point out a high level of implication of the families during the sessions established for the first phase of the program, as well as an elevated satisfaction with regard to its development, both of the Foundation's staff and the teachers. In fact, they expressed their willingness to continue working hand-in-hand with this approach in future editions. Among the conclusions we highlight the importance of giving continuity to the work with the families of the students from the earliest ages, with the aim of being able to study their cultural resources with the possibility of becoming Funds of Knowledge. Besides, we emphasize the need to promote continuous training of the teachers, so that they can become researchers in the wisdoms of their students, co-building knowledge with the help of families. Finally, truly effective politics would be welcomed regarding the visibility of the history and culture of the Roma population, recognizing their cultural capital in the curricular contents.

Palabras clave: Funds of Knowledge; Roma families; Roma students; family-school relationships; academic performance.



ÍNDICE





ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	25
CAPÍTULO 1. SOBRE LA CONDICIÓN HISTÓRICA DE LOS GITANOS EN EL ESTADO ESPAÑOL	33
1.1. Pinceladas sobre la historia de la etnia gitana	34
1.2. Breve análisis de los tránsitos temporales.....	51
1.3. Escolarización del pueblo gitano: inicios y características	55
1.3.1. Escuela y voluntariado	56
1.3.2. Escuelas Puente	56
1.3.3. Comienzo de la educación compensatoria	59
1.3.4. Presente de la escolarización del alumnado gitano	61
1.4. Estrategia nacional para la inclusión 2012-2020: líneas de actuación en educación.....	66
CAPÍTULO 2. LA FAMILIA COMO INSTANCIA APROPIADA PARA EL USO DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO, DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DE RIESGO.....	79
2.1. Familia y rendimiento académico	80
2.2. Implicación, responsabilidad y compromiso de las familias	89
2.3. Factores familiares, papel del profesorado y políticas curriculares	105
2.4. Las investigaciones en torno a la socialización familiar	114
2.5. Importancia de los Fondos de Conocimiento como enfoque mediador en la implicación de las familias en contextos de riesgo	124
CAPÍTULO 3. EL ENFOQUE DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO	137
3.1. Dimensiones históricas de los Fondos de Conocimiento	138
3.2. The Funds of Knowledge for Teaching Project	147
3.3. Fondos de Conocimiento desde una perspectiva crítica de la cultura.....	152
3.4.1. El proyecto BRIDGE.....	156
3.5. Fondos de Conocimiento y su relación con los tipos de capital	161
3.5.1. Capital Cultural y Fondos de Conocimiento	166

3.6. (Des) reconocimiento, transmisión y activación/movilización de Fondos de Conocimiento y las formas de capital	171
3.7. Críticas al enfoque.....	174
3.8. Los grupos de estudio dentro del enfoque de los Fondos de Conocimiento ..	186
3.9. Fondos de Identidad como propuesta de mejora para el enfoque de los Fondos de Conocimiento.....	190

CAPÍTULO 4. LA LÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

APLICADA AL TRABAJO EDUCATIVO CON FAMILIAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

201

4.1. La investigación cualitativa etnográfica y el estudio de minorías	205
4.2. El trabajo de campo.....	207
4.2.1. Practicar el extrañamiento antropológico	212
4.2.2. La observación participante.....	215
4.2.2.1. El diario de campo.....	221
4.2.3. Las entrevistas	223
4.3. Objetivos generales y específicos	226
4.4. Diseño e implementación de un programa de intervención educativa basado en los fondos de conocimiento.....	227
4.4.1. Programa Fondos-Conocimiento-Familias: su origen y estructura	227
4.4.2. Los partners del Programa.....	241
4.4.2.1. La Fundación Secretariado Gitano	241
4.4.2.2. Los centros educativos	244
4.5. Método	245
4.6. Procedimiento	249
4.6.1. Participantes	250
4.6.2. Descripción de los instrumentos de investigación.....	254
4.6.2.1 Justificación y análisis de los protocolos de evaluación	254
4.6.2.2. Justificación y análisis de las observaciones.....	255
4.6.2.3. Justificación y análisis de las entrevistas	256
4.6.2.4. Justificación y análisis de los relatos de vida.....	257
4.6.3. Procedimiento de aplicación de los instrumentos	257
4.6.4. Procedimiento de Análisis de datos.....	260

CAPITULO 5. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	
EDUCATIVA BASADO EN LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO	267
5.1. Implicaciones del programa educativo desde la perspectiva de los	
participantes	270
5.1.1. Percepción y grado de satisfacción de las familias con la primera fase	
del Programa	273
5.1.2. Percepción y grado de satisfacción de los niños y niñas con la primera	
fase del Programa	279
5.1.3. Percepción y grado de satisfacción del profesorado con la segunda	
fase del programa	284
5.1.4. Percepción y grado de satisfacción de las técnicas con el Programa en	
sus dos fases	293
5.2. Percepción de las familias gitanas sobre la escuela	298
5.2.1. Importancia de la escolarización para las familias	299
5.2.2. Éxito o fracaso escolar.....	303
5.3. Representaciones sociales de las personas gitanas en el profesorado.....	306
5.4. Fondos de Conocimiento de las familias gitanas en la escuela.....	311
CONCLUSIONES	325
CONCLUSIONS	337
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	349
ANEXO I	397
ANEXO II.....	409
ANEXO III	429
ANEXO IV	433
ANEXO V	437
ANEXO VI	441



ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estrategia Nacional para la Inclusión 2012-2020	67
Tabla 2. Temporalización y actividades propuestas para la 1ª Fase del programa (madres)	234
Tabla 3. Temporalización y actividades propuestas para la 1ª Fase del programa (niños y niñas).....	235
Tabla 4. Temporalización 2ª Fase del programa (centros educativos).....	236
Tabla 5. Descripción gráfica del proceso de investigación.....	250
Tabla 6. Datos de asistencia de las madres a las sesiones del programa.	278
Tabla 7. Datos de asistencia de los niños y niñas a las sesiones del programa.....	282

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Variables que influyen en el rendimiento académico del alumnado	84
Figura 2: Enfoque metodológico del estudio.....	246
Figura 3: Fases del proceso de investigación	249



INTRODUCCIÓN





INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral de la que aquí damos cuenta guarda estrecha relación con la creciente necesidad de estudiar y promover aquellas estrategias que busquen acabar con la injusta situación del alumnado perteneciente a minorías en riesgo de exclusión. En concreto, nos proponemos analizar el enfoque de los Fondos de Conocimiento (FdC) como modelo para el desarrollo de iniciativas innovadoras en las aulas, cuya principal finalidad en este caso no es sino mejorar la relación entre las familias gitanas y la escuela, pretendiendo con ello, avanzar en la optimización del rendimiento académico del alumnado. A tal efecto, centramos nuestro estudio en el diseño y puesta en práctica del programa Fondos-Conocimiento-Familias, llevado a cabo en colaboración con la Fundación Secretariado Gitano en la ciudad de Pontevedra (Galicia).

Las consecuencias de la globalización y la llamada sociedad de la información han propulsado en los últimos años el cuestionamiento de los parámetros tradicionales que han caracterizado los procesos de aprendizaje. Una de las bases de partida son su naturaleza y carácter situado y distribuido. Por ello, desde la psicología social y la antropología de la educación se ha venido resaltando la importancia de potenciar continuidades educativas entre las diversas experiencias de aprendizaje, tanto dentro como fuera de la institución escolar.

La literatura existente sobre el enfoque de los FdC ha ido destacando su pertinencia, además del interés manifestado a partir de las primeras experiencias en el campo de la antropología y, posteriormente, su acercamiento a la psicología de la educación, siguiendo los postulados de L. Vygotsky sobre el desarrollo de los conceptos de aprendizajes “científicos” y “espontáneos”. Es así que este modelo tiene su origen y da sus primeros pasos de la mano de investigadores de la Universidad de Arizona, en los Estados Unidos de América, a propósito de su estudio realizado con familias y escuelas de diversos distritos de la ciudad de Tucson. En Europa, y más específicamente en España, se trata de una propuesta relativamente nueva, que ha ido creciendo a partir de trabajos con alumnado inmigrante, si bien es cierto que son pocos los estudios que se han desarrollado en nuestro país para dar cuenta, de un modo solvente, de los resultados

una vez aplicado el enfoque, con respecto a la mejora de las condiciones de los estudiantes en riesgo de exclusión.

En este marco, el concepto de los FdC nace para refutar las teorías del déficit escolar prevalentes, que aún siguen formando parte del discurso de uso cotidiano en un porcentaje importante de profesores y profesoras, especialmente cuando se trata de describir al alumnado procedente de grupos minoritarios.

El potencial del enfoque radica en su capacidad para identificar analíticamente lo que ocurre en la realidad de los hogares de los estudiantes, en lugar de mantener suposiciones y estereotipos. Se podría decir, por lo tanto, que aporta una nueva perspectiva de la educación intercultural, toda vez que los docentes, desde un conocimiento más preciso de sus alumnos, tienen la posibilidad de aprovechar sus experiencias vitales para el trabajo en la escuela, validando así la diversidad de sus conocimientos.

Así pues, la filosofía de los FdC se dirige, en primera instancia, a todos aquellos educadores dispuestos a aventurarse más allá de los límites del aula, esto es, que tienen intención de aprender de sus estudiantes y comunidades, trascendiendo las pruebas formales exigidas por la Administración, al objeto de asentar su trabajo en el fomento de las fortalezas y recursos culturales de alumnos y alumnas.

En este sentido, el enfoque se centra en el principio de que la mejor manera de entender las experiencias vitales del alumnado es a través del acercamiento a las prácticas cotidianas de los hogares, aprendiendo sobre lo que hacen las personas y sobre lo que afirman que hacen. Es a partir de los trabajos de investigación de primera mano con las familias, como se puede documentar y dar fe de tales prácticas, susceptibles de ser consideradas como FdC. Dirigiendo el interés del enfoque hacia fines educativos, se trata de optimizar y coordinar las relaciones entre el alumnado y sus respectivos entornos vitales, esto es, la escuela, la familia y el resto de ámbitos sociales en los que se desarrollan.

Aunque se trata de un enfoque con un importante historial de experiencias con alumnado y hogares de personas inmigrantes, su uso en el acercamiento al trabajo con las familias gitanas es prácticamente inédito. Las investigaciones previas sobre la

situación de esta comunidad, desde nuestra perspectiva, tampoco son lo suficientemente amplias como para adentrarnos en una propuesta de trabajo, obviando la necesidad de profundizar en los contextos históricos y sociales que la caracterizan.

Por ello, la introducción de los FdC en el contexto de las familias gitanas y de la escuela, requiere de los análisis pertinentes que permitan conocer sus debilidades y fortalezas. No es suficiente con tener presentes los resultados de lo alcanzado en otros países, sino que urge abogar por estudios propios, capaces de abordar lo que puede suponer el uso de este modelo en las aulas de nuestro país, donde la heterogeneidad étnico-cultural acrecienta la necesidad de hacer más visibles saberes y formas de conocimiento. Al respecto, la distancia existente entre la situación educativa de la comunidad gitana y el resto de la población, contribuye a agrandar la brecha de la desigualdad y la exclusión social que acompaña a buena parte de este grupo.

Según datos de la Fundación Secretariado Gitano (2016), la gran brecha educativa se manifiesta de manera más rotunda en las posibilidades del alumnado gitano para acceder a la educación secundaria y completar sus estudios obligatorios. Esa ruptura comienza a expandirse ya en la educación primaria, pero se abre antes incluso de la finalización de la enseñanza Secundaria Obligatoria, con un 64% del alumnado gitano de entre 16 y 24 años que no concluye los estudios obligatorios frente al 13% del conjunto del alumnado. Como consecuencia, el abandono escolar temprano de la juventud gitana se sitúa en el 63,7% frente al 19,4% que presenta el total de la población.

De ahí la pertinencia del estudio, que pone de relieve, por una parte, la situación social en la que se encuentran las familias gitanas, ayudando a comprender cómo debemos actuar para favorecer su acercamiento a las escuelas, y por otra, la idoneidad del enfoque de los FdC como propuesta de trabajo en los centros escolares. Partimos del presupuesto de que su introducción permite acercar la realidad de los hogares a las aulas, facilitando con ello la construcción de nuevas formas de conocimiento, propias de las familias, susceptibles de ser incorporadas en el currículo escolar. Es así como se puede potenciar un mayor reconocimiento de las familias en la institución educativa, y aún la mejora de los resultados académicos del alumnado.

Con este punto de partida, hemos diseñado nuestra investigación comenzando con una minuciosa revisión bibliográfica y una definición del objeto de análisis que entendemos suficientemente diáfana. El objetivo principal no era otro que estudiar el enfoque de los FdC como recurso idóneo para la mejora de la implicación de las familias gitanas en la educación de sus hijos, y lograr con ello la mejora de sus trayectorias escolares.

A tal efecto, se planteó una metodología de carácter cualitativo, materializada en una investigación interpretativa y de análisis del discurso, que nos permitió acceder a los puntos de vista de las personas participantes, mediante el uso de técnicas etnográficas de observación durante el desarrollo de las sesiones de trabajo con las familias en la sede de la Fundación Secretariado Gitano de Pontevedra, junto al diálogo sostenido con las mismas, y las reflexiones individuales reflejadas en los protocolos de evaluación al finalizar cada una de las sesiones. Asimismo, realizamos entrevistas tanto a las técnicas de la Fundación como al profesorado participante en la segunda fase del programa, en la que nos propusimos incorporar el enfoque de los Fondos de Conocimiento a través del trabajo con una Unidad Didáctica, cuyo principal resultado fue la elaboración de los *relatos de vida familiar*.

Desde luego, la investigación introdujo también un componente de acción. No en vano partimos de la premisa de establecer un trabajo conjunto con los agentes protagonistas del estudio, en nuestro caso, las familias, con las que tuvimos ocasión de intercambiar conocimientos a fin de desarrollar estrategias que pudiesen favorecer el cambio, y con ello, la mejora de sus entornos, teniendo muy claro que las conclusiones han de auspiciar un salto motivacional en forma de nuevas preguntas que señalen vías por donde ahondar en un tema de gran interés, y continuar adquiriendo experiencia analítica y metodológica para acompañar la realización de futuros trabajos de investigación.

En cuanto a la estructura del estudio, son dos las partes que lo configuran. La primera, basada en la construcción del marco teórico-conceptual que sustenta el trabajo, y la segunda, referida a una dimensión más empírica.

La primera parte abarca tres capítulos. Se inicia con el abordaje de la historia del pueblo gitano en España, desde su llegada a Europa hasta su asentamiento en la

península ibérica, con una serie de períodos en los que fueron tratados de forma distinta, pasando de ser considerados unos peregrinos *especiales*, merecedores de la simpatía cívica, a pretender su exterminio por suponer una amenaza para la nación, debido a su falta de acoplamiento con las leyes establecidas. En este breve recorrido, se recogen también elementos de sus trayectorias vitales, como la composición de la familia, el nomadismo, los oficios y la religión, entre otros. Posteriormente, nos centramos en el tema de la relación entre la infancia gitana y la escuela, desde el comienzo de la escolarización obligatoria, hasta nuestros días.

En el segundo capítulo, considerando las frágiles relaciones entre las familias gitanas y la institución escolar, realizamos una aproximación a las teorías relacionadas con la educación familiar y la importancia de la implicación de los progenitores en la escolarización de sus hijos e hijas.

Llegados al tercer capítulo, abordamos la historia del enfoque de los Fondos de Conocimiento, desde su origen, en el campo de la antropología, hasta su consolidación como modelo de trabajo para la mejora de los resultados del alumnado en riesgo de exclusión.

En la segunda parte, que ocupa los capítulos cuarto y quinto, contextualizamos el estudio empírico y justificamos su realización. Asimismo, definimos los objetivos, desde el más general al más específico, y esbozamos el diseño y ejecución de las dos fases del Programa Fondos-Conocimiento-Familias. Naturalmente, incluimos el análisis cualitativo de los datos, en relación con las valoraciones de las familias, las técnicas de la Fundación Secretariado Gitano y del profesorado participante en el programa. Finalmente, elaboramos un corpus teórico en función de la realidad analizada y gracias al cual hemos podido proyectar convenientemente las conclusiones y la posible continuidad de nuestro trabajo, a partir de nuevas líneas de investigación abiertas.

Creemos estar, pues, en condiciones de iniciar el relato de nuestro estudio, ordenado y sistematizado de acuerdo con soportes epistémicos sólidos. Hemos asumido la responsabilidad de realizar una investigación que pretende dar voz a un grupo históricamente bastante apartado del discurso oficial, y que desde nuestra perspectiva merece una mayor atención por parte del Estado. Lo que se necesitan son nuevos puentes de diálogo, a fin de favorecer un mayor reconocimiento de su historia y de sus

aportes a la cultura, susceptibles de ser incorporados en el currículo oficial. En estos años de trabajo indagador el mayor anhelo ha sido la posibilidad de marcar las bases para la introducción del enfoque de los Fondos de Conocimiento en el trabajo con las familias gitanas de nuestro país, identificando respuestas y formulando algún que otro problema para la investigación educativa de los próximos años.



CAPÍTULO 1





CAPÍTULO 1. SOBRE LA CONDICIÓN HISTÓRICA DE LOS GITANOS EN EL ESTADO ESPAÑOL

Introducción

La imagen del pueblo nómada ha influido a lo largo de los años en forma de modos discursivos y también en maneras y condiciones en diversas producciones artísticas (Deleuze y Guattari, 1988). La corporalidad material por antonomasia –aunque mucho menos romántica- de esta figura tiene su correlato en el pueblo gitano, que ha transitado la historia, la literatura y el arte en occidente, así como errado por numerosos territorios geográficos, reclamando, únicamente, derecho de paso (Vega, 1997).

Dentro de una diáspora que se ha mantenido durante tanto tiempo, al pueblo gitano lo sigue manteniendo unido un origen común, cuyo testimonio principal es la lengua. Sin embargo, ha sido complicado acceder a sus orígenes, teniendo en cuenta el hecho de que no se tiene un registro escrito y su idioma está fragmentado en tantos dialectos como grupos romaníes existen. Los estudios lingüísticos dedicados al descubrimiento de su génesis han determinado esa circunstancia histórica de invisibilización, vinculada a los términos de una hegemonía estatal excluyente y a la construcción de una otredad negativa. De acuerdo con Deleuze y Guattari (1988), la historia se escribe desde el punto de vista de los sedentarios, teniendo como referente a un aparato de Estado unitario que deja por fuera el afuera; un Estado que se presenta como la imagen interiorizada de un orden mundial, y que busca ajustar a los individuos a este (Trumpener, 1992).

El presente capítulo recoge un análisis sobre la trayectoria histórica del pueblo gitano, desde su llegada a la península ibérica, introduciendo elementos relacionados con su lengua, religión y sus oficios, que entendemos, pueden servir para explicar las diferencias establecidas con respecto a su concepción del espacio y el tiempo, para después profundizar en lo que ha supuesto la escuela, como institución formal de enseñanza, para los niños y niñas gitanos.

Lo que buscamos es entender a partir de la historia de esta comunidad, cómo se establecen sus mecanismos de pensamiento en lo referente a la escuela, que a su vez, debe ser entendida por parte de la sociedad mayoritaria como un lugar de vida social que favorece el desarrollo de la infancia, partiendo de la comprensión y el respeto por las diferencias.

1.1. Pinceladas sobre la historia de la etnia gitana

Teniendo en consideración el hecho de que la mejor fuente de referencia a la hora de contar la historia de un pueblo son los testimonios propios de las personas que forman parte de este, en el caso de los gitanos, partimos de la inexistencia de prueba escrita por ellos sobre esta. Así, siguiendo a Gómez Alfaro (1998, 2000), los documentos que recogen las crónicas sobre este grupo han sido en su mayoría redactados por colectivos que justificaban su reducción social. Este escenario explica que desde la *Novísima Recopilación de las Leyes de España* (1805), se han venido registrando datos históricos que han moldeado el contexto social del pueblo gitano. Circunstancia que ha provocado que las prescripciones validadas en cada región acabaran teniendo en común determinados elementos (Gómez Alfaro, 2000):

- Una confusión tipológica basada en una trashumancia especialmente criminalizada, categorizando como gitanos a todas aquellas personas que imitaban su estereotipo más pintoresco mediante “traje, lengua y modales”;
- La distinción entre gitanos viajeros, absolutamente repudiados, y gitanos sedentarizados, tolerados en cierta forma, aunque de manera precaria y sometidos a cualquier tipo de arbitrariedades.
- El uso de las galeras como destino penitenciario predominante.

De igual manera, son innumerables los textos legales disponibles que encuentran motivo para sugerir la expulsión y/o exterminio de los gitanos, con la consiguiente carga que tales adjetivaciones implican en el presente, y que exigen el esfuerzo de situarlas en su contexto histórico.

Otro aspecto destacado históricamente como propio de los gitanos ha sido la tradicional pobreza del grupo, justificada por diversos autores (Anta, 1994; Carmona,

2005; Méndez, 2005; San Román, 2000) como un rol asumido de forma voluntaria para no provocar sospecha dentro del aparato represivo, policial y judicial. Así, al ser graves las carencias materiales que sufre una parte importante de esta población, en tanto que perteneciente a un estrato social bajo, sobre toda ella gira específicamente el peso de una marginación étnica, cuya superación demanda un ineludible cambio de mentalidad por parte de la sociedad mayoritaria.

En definitiva, el rechazo mostrado por parte de la legislación española sobre este grupo, llegando a tildarlo de “raza maldita”, permanece vivo en el subconsciente individual y colectivo. De acuerdo con Gómez Alfaro (2000), un estudio comparativo entre diversos acontecimientos de actualidad con otros recogidos en papeles conservados en archivos posibilitaría esbozar un doble cuadro que demostrase que la base del discurso social no ha sufrido importantes cambios. Considerando esto, resulta innegable la necesidad de un esfuerzo educativo que favorezca una convivencia fundamentada tanto en la equidad de las personas como en el valioso respeto por sus diferencias culturales (Sierra, 2018).

Adentrándonos en lo que a su historia respecta, y atendiendo a Jiménez (2009), es posible afirmar que el etnónimo «gitano» debe su origen a una confusión entre “la pequeña Egipto”, situada en el Peloponeso, con el Egipto real. Dicha confusión adquirió posteriormente la condición de mito, que en primera instancia beneficiaría a los propios gitanos (al ser considerados penitentes egipcios que peregrinaban a Santiago, se les permitió viajar por Europa) pero posteriormente sería vuelto en su contra en forma de estigma (llegándose a acusarlos de haber forjado los clavos con los que se crucificó a Jesús).

Los primeros trabajos que ilustran el arribo a la Península Ibérica de un grupo de personas conocidas como “egipcianos” se remontan al siglo XV. Muestra de ello es la “Carta de Seguro” fechada en 1425, en la que el rey Alfonso V de Aragón concede al “Conde Thomás de Egipto Menor” viajar por el Reino durante tres meses (Arza y Carrón, 2015; Jiménez, 2009).

Es posible inferir que este primer grupo, que pone de manifiesto el albor europeo de la época, está conformado por los antepasados de los gitanos españoles y los ciganos portugueses, que en la actualidad conforman sendas minorías étnicas en ambos países.

A su vez, tales grupos guardarían parentesco con las poblaciones romaní parlantes de Europa y América, que reciben los nombres de gitanes, cygany, gypsies, zigeuner, etc., aunque prefieren referirse a sí mismos como Roma, Sinti o Kalé (Cengerová, 2009; Gamella, Fernández, y Adiego, 2011).

Con respecto al idioma romaní, a nivel europeo, como documento más antiguo que lo registre, existe una lista de 13 frases con su traducción al inglés, realizada por el escritor inglés Andrew Boorde a mediados del siglo XV (Gómez Alfaro, 2000). En España hay diversas reseñas indirectas a la lengua gitana en determinados trabajos literarios, siendo las muestras más antiguas, las que se recogen de la boca de personajes gitanos dentro de la obra de teatro que lleva por nombre “Auto del financiamiento de Jacob”, y que está integrada en el llamado *Códice de Autos Viejos*, un manuscrito compilado antes de 1578 (Cengerová, 2009; Clavería 1953; Gamella, et al., 2011).

No fue hasta hace aproximadamente dos siglos, cuando se comienza a establecer la génesis geográfica de esta comunidad. Así fue como lingüistas alemanes e ingleses (Kenrick, 2004; van baar, 2011) en su análisis sobre la lengua romaní, encontraron que ésta guardaba similitudes con determinados idiomas de la zona de el Punjab, al norte de la India, tales como el Hindi o el Bengali. De esta forma, llegaron a la conclusión de que podría tener sus orígenes en el idioma Sánscrito (Jiménez, 2009; Rubio, 2014).

A partir de tales estudios, se ha extendido la aprobación tanto por parte de la comunidad científica internacional como por el propio pueblo gitano, de que sus orígenes efectivamente tienen lugar en el Punjab y el Sinth (Ávila y Noreña, 2016; Arza y Carrón, 2015).

Es importante destacar que dentro de la comunidad gitana se establecen diferentes grupos con sus propias ramificaciones familiares. Cada uno de estos grupos se ha ido adaptando y ha recreado las formas de vida de los lugares donde ha establecido residencia. Este hecho hace que se diferencien entre sí, por lo cual, parece inoportuno describirlos en los mismos términos. No obstante, es posible hacer alusión a grupos romaníes en sentido genérico, porque guardan en común características propias que los diferencian del resto de la población (Gamella, 1996, 1999).

A lo largo de su histórica dispersión geográfica, los Roma han podido mantener sus rasgos culturales particulares a pesar de no contar con la protección territorial de una estructura estatal y de la presencia de políticas y estrategias gubernamentales destinadas a su asimilación o aniquilación (Gómez y Vargas, 2003; San Román, 1996). De este modo, desafían lo “moderno”, es decir, el concepto de Estado-Nación que implementa límites territoriales y derechos de carácter sociopolítico con una etnia, cultura o personas, porque no hay una sola tierra “gitana”. Sin embargo, defienden su derecho a mantener sus formas de vida, mientras viven de manera dispersa a lo largo del globo, como una nación capaz de compartir el territorio en el que cohabitan con muchos otros colectivos (Pogány, 2004).

Los estudios lingüísticos hechos, sitúan la llegada de los Roma a Europa en la primera mitad del siglo XV. Partieron desde la India y llegaron bordeando el mar negro. De acuerdo con Aparicio (2006), se instalaron primero en Rumanía, Hungría, Bulgaria, Checoslovaquia y Polonia. Posteriormente, establecerían nuevas rutas en dirección al norte y occidente del continente para tocar, finalmente, suelo ibérico sobre 1425. La comunidad gitana asentada en la zona sur occidental de Europa va a ser reconocida bajo el nombre de “Caló/Calé”.

Debido a la extendida animadversión y generalización de las prácticas antisociales y/o delictivas de este grupo poblacional, es necesario entender y buscar una explicación a los procesos sociales en los que hoy en día se encuentra inmersa la comunidad gitana, su funcionamiento, las formas de “resistencia” y “protección” que los describen y las maneras que utilizan para enfrentarse a determinados conflictos y/o situaciones cotidianas con sus coetáneos, los “payos”. En este contexto, los siguientes párrafos suponen una reflexión sobre su recorrido histórico en el Estado español, haciendo alusión a conceptos que pueden explicar determinadas dinámicas que han sido inscritas, con algunos cambios, por parte de la Administración hacia este colectivo.

A medida que se avanza y profundiza en los estudios sobre la historia de los gitanos en Europa, resulta imposible no cuestionarse a qué se debe la fiereza con la que constantemente se les acusa y persigue durante periodos tan extendidos en el tiempo (San Román, 1996). En lo que respecta a las acusaciones, es posible diferenciar dos niveles: las que están recogidas en los textos legales, y aquellas que inspiraron la

escritura de dichos textos, cuyos discursos se conservan aún en los archivos. Así, el legislador resulta bastante más comedido que el político a la hora de arremeter contra esta población (Aparicio, 2006; Leblon, 1985).

De esta forma, si en las pragmáticas solo están plasmadas acusaciones en su mayoría de tipo general, hay que destacar los niveles de fantasía a los que recurren los oradores de la época, evocando desde la antropofagia hasta haber atacado al niño Jesús en su huida a Egipto. En general, las acusaciones mencionadas se establecen principalmente por dos elementos: el primero es que su vida errante y su ociosidad suponen una fuente de desorden y mal ejemplo para el resto; y, el segundo está directamente relacionado con la comisión de delitos, tales como robos y hurtos que llevan a cabo aquellos que van vagando por el Reino. Mientras tanto, en el discurso de los políticos, el despliegue de acusaciones resulta abrumadoramente mayor, permitiendo así adquirir un punto de vista más amplio sobre los aspectos más característicos adjudicados arbitrariamente a las formas de vida de este grupo (Jiménez, 2009; Leblon, 1985; San Román, 1996).

De acuerdo con Chulvi (2003), para explicar la situación histórica de la comunidad gitana en España, es preciso analizar dos conceptos clave: persecución y resistencia. Estos elementos pueden ser articulados y relacionados en el marco de las relaciones sociales que, siguiendo a Moscovici (1961) es el que va estableciendo la representación de los gitanos como grupo. Dicho autor es conocido por su teoría de la representación social, que define como aquella que, centrándose en la comunicación y pensamiento cotidianos, busca determinar la relación entre la psicología humana y las tendencias sociales y culturales modernas (Moscovici, 1988). En esta línea, autores como Pereira de Sá, Bello, y Jodelet (1997), destacan la importancia del estudio de las representaciones sociales para poder, por un lado, comprender las transformaciones sociales de los grupos, y por otro, orientar la atención sobre el papel de los conjuntos organizados de significados sociales en el proceso educativo, esto es, abre nuevos caminos para la explicación de los elementos a partir de los cuales factores de carácter social influyen en los resultados de los procesos educativos (García Pastor, 2009).

En este sentido, antropólogas como Shanklin (1994) se han dedicado al estudio de las representaciones y los *encuentros*, y en el caso de esta autora, consigue establecer cuatro fases del choque cultural entre una minoría que arriba a una sociedad dada y la

población mayoritaria. Coincidimos con Chulvi (2003), al entender que dichas fases son fácilmente aplicables a la interacción payos-gitanos:

First, the “rose-colored glasses” stage in which other customs is seen as delightful, much more free or appealing than the ones the individual is familiar with. In the second stage, the individual is angry and disoriented; strange customs seen inexplicable or whimsical or foolish. The third stage brings a kind of bitter humor or sarcasm, in which the individual pokes fun at the customs of the host-group. The final stage (cultural relativism) brings the realization that the host group’s life ways are different -not better, not worse- just different (Shanklin, 1994, p. 47).

Concretamente, Chulvi (2003) establece que la representación social de los gitanos se ha ido construyendo históricamente a partir de medio siglo después de su llegada, en la que este grupo evoca una mezcla de sorpresa, curiosidad y admiración. Como consecuencia, reciben un trato similar al de los peregrinos, y además se les ve con interés de utilidad, pues como viajeros favorecen el comercio y llevan artesanías a los pueblos; asimismo, prestan ayuda en las tareas agrícolas y suponen una suerte de “diversión y entretenimiento” (Chulvi, 2003; Leblon, 1985; San Román, 1996).

Esta etapa también es comúnmente denominada como “idílica”, puesto que durante la misma no se restringió mediante ninguna ley el establecimiento de los gitanos, y la mayoría no-gitanos que no están acostumbrados a ver a esos pobladores totalmente nuevos, los encuentran tan extravagantes, que parecen ejercer cierta atracción porque no pueden evitar mirarlos y sentirse embelesados. Siguiendo a Leblon (1985), es en este espacio de tiempo en el que los gitanos simbolizan, junto con lo extraño, el mito del eterno vagabundo. La libertad sin fronteras, la vida natural y sin restricciones. Será “la edad de oro” de los gitanos (1985, p. 17).

Tras unas décadas de relativo sosiego, tendrá lugar una segunda etapa caracterizada por una oleada de persecuciones (Arza y Carrón 2015), que se extenderá por más de tres lustros, patrocinada específicamente por los poderes represores del Estado (gobierno, administración, ejército, tribunales, prisiones, etc.), que Althusser define como “aquellos que funcionan mediante la violencia, por lo menos en situaciones límite” (1970, p. 14). Estos mecanismos serán los encargados de actuar en función de los intereses del poder y la homogeneización social.

A diferencia de Chulvi, la antropóloga Teresa San Román (1997) sitúa en 5 las fases para entender de manera más estructurada los hechos. Así, comienza estableciendo el primer período, en torno a 1425, concibiéndolo como una época tranquila, hasta la primera ley prescrita por los Reyes Católicos contra los gitanos en 1499. El segundo, hasta 1633, estaría caracterizado por leyes de expulsión contra los gitanos, esta vez coincidiendo con la expulsión de otras minorías como los judíos y los moriscos. Un tercer período se sitúa entre 1633 y 1749, y en este, al parecer se aboga por la asimilación. En el cuarto, datado entre 1749 y 1783, tendrá lugar la orden de encarcelamiento impuesta por Fernando VI, que magnificó las estrategias empleadas para la asimilación, desde el presidio hasta la separación de los hijos de sus padres.

Finalmente, San Román (1997) establece el quinto periodo entre la pragmática de Carlos III (1783) y la actualidad, en la que la amenaza de asimilación persiste, pero adquiriendo un carácter más ilustrado.

Estudios más recientes sobre la situación actual del pueblo gitano (Sordé, Flecha y Mircea, 2013; Unión Romaní, 2018) sitúan a este colectivo como la minoría étnica no inmigrante más importante de Europa. Sin embargo, contrario a lo que ocurre con otras comunidades, en los documentos del propio movimiento asociativo gitano y en la literatura científica, no se manifiesta la reivindicación de un Estado o un territorio propio.

La exclusión social a la que está constantemente expuesto este colectivo se relaciona directamente con la situación del entorno geográfico, social e incluso histórico (Amador, 2016). Para conceptualizar los entornos de pobreza en los que un porcentaje destacado de este grupo suele estar inmerso, nos servimos de los estudios de Sen (1999) en los que de-construye este fenómeno y lo equipara al grado de privación que impide el desarrollo pleno de las capacidades y de la libertad de una persona. Así, estas privaciones van a impedir la libertad de los individuos para comenzar con actividades importantes que tienen razones para valorar y elegir; situación ésta que va más allá del ingreso monetario, ya que los factores de conversión de los ingresos en funcionamientos valiosos varían de forma manifiesta entre comunidades, familias, etc. (Ferullo, 2006).

En el contexto español, diversas investigaciones (Fundación Secretariado Gitano, 2016, 2017; San Román, 1997; Unión Romaní, 2018) concuerdan en la situación de

marginación que padece la población gitana, así como en los obstáculos históricos por conseguir una verdadera equidad y la efectiva inclusión de sus miembros en el sistema productivo y jurídico. Son claras las evidencias que muestran una realidad social en la que las personas gitanas se han encargado de los peores trabajos, aquellos rechazados por la población mayoritaria, en los que particularmente son manifiestas unas condiciones de explotación laboral.

A estas condiciones de marginación se les unen las prácticas y actitudes discriminatorias, presentes en el terreno laboral, desarrolladas, por ejemplo, cuando las personas gitanas son despedidas bajo diferentes pretextos cuando se conoce su identidad (Molina, Prieto, y Santacruz, 2004). Actualmente, esta situación de vulnerabilidad se repite entre esta minoría y también en determinados grupos migrantes (Bruquetas y Moreno, 2015).

La familia

Siguiendo los estudios de San Román (1996, 1997, 2000), autora de una de las pocas investigaciones de carácter etnográfico realizadas con población gitana en España, este grupo comparte la costumbre de llevar a cabo todas sus actividades de manera conjunta con sus parientes. La manera en la que estas relaciones son establecidas resulta de un carácter complejo y difícil de comprender para aquellas personas que no están familiarizadas con sus formas de vida.

A partir de la experiencia en sus trabajos de campo, San Román (2000) es capaz de distinguir entre cuatro tipos de realidades sociales para describir las formas familiares de este grupo. Así, en primer lugar, se presenta la agrupación vecinal, que supone la totalidad de los habitantes de un barrio; en segundo lugar, se encuentra el patrigrupo o comunidad local de parientes, que en general suele estar formado por una sola familia extensa. También se da el caso de comunidades más amplias que incluyen diversas familias extensas (encabezadas normalmente por un grupo de hermanos) conectadas de forma patrilineal. De cualquier forma, se trata siempre de relaciones entre patrigrupos, por sus propios núcleos o bien por vínculos matrimoniales; en tercer lugar, está el grupo doméstico, conformado por las familias individuales, nucleares o extensas, que desarrollan las tareas esenciales de *reciprocidad*, en forma de ayuda y/o cooperación en todos los niveles de la vida social; en cuarto y último lugar, se encuentra el “techo”

constituido por la persona o familia, o personas y/o familias que habitan en una misma vivienda.

De este modo, el pueblo gitano fundamenta su organización social en los grupos parentales, de acuerdo con dos criterios: la edad y el género. Así, una persona gitana podrá ser reconocida en todo momento dentro de la comunidad gracias a su pertenencia a un grupo familiar.

Asimismo, la comunidad gitana continúa rigiéndose, en su mayoría, por sus propias leyes, que son las que presiden las relaciones entre sus integrantes. En este sentido, la Ley gitana es entendida como una serie de normas de carácter moral que influyen en todos los participantes de la comunidad, entre las que destacan principalmente el respeto por los ancianos y el culto a los muertos (García y García, 2007). En resumen, la filosofía de vida del pueblo gitano podría sintetizarse en tres elementos: solidaridad, libertad y el mundo simbólico.

En la actualidad es posible afirmar, de acuerdo con García y García (2007), que, debido a los grandes cambios sociopolíticos vividos en las últimas décadas, la subjetividad gitana se halla entre dos formas de ver el mundo en disputa: una, la de su propia cultura, y la otra, correspondiente a la sociedad mayoritaria, gobernada por normas que en cierta medida les son ajenas. A propósito de esto, el hecho de que la sociedad *mainstream* se rija por el principio individualista de que cada quien es responsable de sus actos y las decisiones a tomar influirán de manera preponderante en su propia persona, va a provocar la inmersión de la comunidad gitana en un complejo período transformacional que está desarrollando dos lecturas contrapuestas:

a) Los cambios adaptados en la estructura familiar gitana influenciados por los de la sociedad mayoritaria, son interpretados como una señal de ruptura social que supone un peligro para su propia cultura y la supervivencia de sus costumbres;

b) Es posible leer como beneficioso el dejar atrás determinadas costumbres en el proceso de cambio social, entendiendo esto como necesario para la incorporación en la sociedad mayoritaria, en la que se están dando fuertes cambios tanto en los modelos familiares como en los valores individuales.

La religión

En España, la religión por excelencia del pueblo gitano es la evangélica. De acuerdo con Freston (2001), su profesión es posible mediante agrupaciones religiosas conectadas en su doctrina, producto de la evolución del cristianismo reformado en los Estados Unidos. Tal conexión tiene como principal función la de establecer lazos entre el ascetismo puritano y un sentimentalismo más propio del metodismo, que en años recientes se ha erigido como un factor valioso para la globalización religiosa y cultural, con marcados tintes políticos (Cantón, 2001; Cantón y Gil, 2011).

Específicamente, el comienzo de las conversiones de las personas gitanas al evangelismo se ubica en el occidente de Francia en la primera mitad del siglo XX (Cabezas, 2008). Desde su génesis, la “Mission Évangélique des Tziganes” (M.E.TZ) tuvo como misión evangelizar a todos los gitanos, al margen de su lenguaje, posición social o región (Cabezas, 2008; Montañés, 2016). Concretamente, en el territorio español se comenzaron a evangelizar desde el norte, hasta llegar, a mediados de los años sesenta, a Andalucía occidental donde, en plena dictadura franquista, tuvieron lugar las primeras reuniones evangélicas bajo el liderato de personas gitanas (Cabezas, 2008; Cantón y Gil, 2011).

Ante tal realidad, este movimiento adoptó en España una identificación claramente calé, con la expresa voluntad de configurarse como una iglesia étnica (Griera, 2013). Así fue como se estableció la Iglesia Evangélica de Filadelfia (IEF) asociándose al M.E.TZ a modo de iglesia nacional independiente y autónoma (Cantón, 2001; Montañés, 2016).

Este hecho ha posibilitado que los cultos gitanos se hayan constituido en la historia religiosa de España como los primeros espacios de carácter étnico autogestionado, permitiendo así establecer centros de culto en casi todos aquellos vecindarios donde habite población gitana (Dietz, 2008; Montañés, 2016; Samper, 2002). En dichos centros, resulta imposible encontrar una diferenciación estructural entre las formas familiares y las institucionales, ya que estas suelen estar entrelazadas. De este modo, es plausible localizar, por una parte, eventos de carácter periódico, en los que se desarrollan cultos a nivel local, provincial y nacional, que posibilitan el encuentro de población gitana, sin lazos familiares o vecinales previos. Estos eventos trabajan como puentes desde donde se establecen relaciones de “hermandad étnica” más allá de las

redes de parentesco. Por otra parte, dentro de la configuración de los cultos cotidianos, es indudable la presencia de las redes familiares, que son las que han posibilitado históricamente la construcción de las bases de la organización, así como su identificación y su sociabilidad étnica (Cabezas, 2008; Montañés, 2016).

Tal circunstancia ha permitido que en los últimos años el pentecostalismo gitano se haya convertido en un movimiento con clara orientación política. Es importante resaltar este elemento en vista de que, a los ojos de la sociedad mayoritaria, las comunidades gitanas suelen ser vistas como resistentes a una organización sociopolítica que vaya más allá del grupo de parientes (Cantón, 2001). Así, tras más de medio siglo de evolución, tal movimiento puede ser considerado como una de las experiencias organizativas más significativas impulsadas por la población gitana española (Cantón, 2013; Montañés, 2016).

Como casi todo lo relacionado con el ideario social gitano, al constatarse el crecimiento de las organizaciones evangélicas en el país, estas comenzaron a ser calificadas con la categoría de sectas. Sin embargo, dicha circunstancia no disminuyó en ninguna medida la aparición de complejos procesos de carácter cultural, que han desembocado en movilizaciones con marcado acento étnico, creadas para apoyar la creación de políticas identitarias. Un ejemplo de ello es el trabajo realizado por la Federación de Asociaciones Culturales Cristianas de Andalucía (FACCA), dedicada a promover el papel político de los gitanos evangélicos, a través de la incorporación de interlocutores con las administraciones del Estado y la captación de recursos públicos para la financiación de programas que promuevan la inserción en el mercado laboral o favorezcan medidas en temas de igualdad social (Cantón y Gil, 2011).

En la actualidad, el desarrollo del pentecostalismo gitano sigue dos vertientes, contradictorias en sus orígenes. Por una parte, se constituye como una estrategia de reafirmación cultural en un periodo de *distorsión* de las tradiciones, resistiéndose a la disgregación y al individualismo moderno. Por otra parte, puede ser también considerado como un instrumento de transformación cultural, consecuencia de una nueva perspectiva crítica introducida por los líderes y miembros de las nuevas congregaciones. Así, dentro de estos espacios se promueven diferentes formas de entender la *identidad* gitana y se revisan de manera crítica elementos como el papel de

las mujeres o la violencia intrínseca recogida en la Ley gitana que postula soluciones a menudo drásticas como respuesta a las ofensas y/o relaciones con los vecinos payos (Cantón y Gil, 2011; Montañés, 2016).

En este contexto, es posible considerar al “culto” como una estrategia que ha servido para enfrentar de modo distinto los problemas relativos a la exclusión social que repercuten muy considerablemente en las familias gitanas. Por ello, el pentecostalismo de las iglesias de Filadelfia adquiere especial importancia en una época histórica de transición de la subjetividad gitana, a la que acompañan también modos diferentes de “pensar” a ese “otro” absoluto que es el payo (Cantón, 2001; Gómez Movellán, 1999).

El nomadismo: ganarse la vida con el viaje

Una de las razones más importantes para explicar la condición nómada de los gitanos, según San Román (1997), está estrechamente relacionada con la necesidad de *ganarse la vida*. La forma que tienen los artistas, comerciantes o artesanos gitanos para conseguir clientela, los ha llevado a trasladarse a lugares diferentes.

No obstante, mantener dicha clientela implicaba el regreso a un mismo sitio o su fijación. Teniendo esto en cuenta, fueron ideados los itinerarios entre enclaves, para que pudiesen saber dónde encontrar lo que les hacía falta y también conocer los tiempos en los que tenían que dirigirse a determinados lugares para ejercer labores, tales como esquilar los animales, afilar los cuchillos o reparar los desperfectos de las ollas (Espinosa y Gamboa, 1999; San Román, 1997).

Pero no solo es el sustento económico el que ha provocado la práctica del nomadismo en las familias. Existen otras razones que lo respaldan: a escala familiar, el viaje supone también la oportunidad de encontrarse y mantener los lazos. Aún hoy, tienen ocasión de reunirse con sus familiares en las grandes ferias y las peregrinaciones. Por otra parte, prestando atención a lo que les continúa aconteciendo a los grupos que aún son nómadas, su constante estado de movimiento supone el fundamento de su propia supervivencia cultural, pues con mucha frecuencia se escuchan los discursos de rechazo a la condición de vecinos “de continuo” si no adoptan los estilos de vida de la mayoría (Arza y Carrón, 2015; San Román, 1997).

Cabe destacar que, en el panorama actual, el seminomadismo de los gitanos españoles ha disminuido de manera muy considerable. De acuerdo con Cabanes, Vera, y Bertameu (1996), esta disminución es debida a diversos factores:

1. Los niños y niñas gitanos se encuentran, en su mayoría escolarizados, con lo cual, sacarlos del colegio durante largo tiempo va a suponer un verdadero lastre.
2. Parte de la población gitana tiene ahora trabajos asalariados que les suponen un horario y unos días de trabajo inequívocos, por lo que no pueden ausentarse demasiado tiempo.
3. Hasta ahora, las actividades que permitían continuar con el seminomadismo eran aquellas relacionadas con la venta ambulante. Sin embargo, este tipo de venta, con el paso del tiempo, se ha ido reduciendo debido a su prohibición en la mayoría de los pueblos, estableciéndose unos días de venta y una considerable burocracia para obtener un puesto en el mercado.
4. La ayuda prestada por los servicios sociales a algunas familias hace que estas queden de alguna manera “atadas” a un sitio específico. Tal situación es muy parecida a lo que ocurre con el resto de instituciones, como las escuelas y los centros de trabajo, donde el ausentarse durante un tiempo más o menos amplio - injustificado desde la óptica de las instituciones "payas"-, puede suponer perder una ayuda económica, la casa de realojo, entre otras cosas.

Los oficios

En este apartado partimos de los estudios de Cabanes et al. (1996) y Leblon (2005), siendo este último el encargado de documentar un censo histórico sobre los oficios de las personas gitanas.

Desde que tuvo inicio la sedentarización forzada durante el siglo XVII, se comenzó a ejecutar la prohibición a los gitanos con respecto al ejercicio de sus labores tradicionales, reconociéndose el cultivo de la tierra como el único autorizado. Este hecho sirve para justificar la gran cantidad de agricultores presentes en el censo, si bien esta comunidad históricamente no ha presentado mayor interés por los trabajos del campo.

En lo referente a la agricultura, Leblon (2005) comenta que, en su mayoría, los nuevos campesinos solían ser trabajadores contratados por temporadas y pagados a

jornal. Algunos tuvieron la posibilidad de cosechar en parcelas propias, pero casi todos realizaban diversas actividades para sobrevivir. La variedad de empleos a la que tenían que optar encuentra respuesta también en la imposibilidad de *ganarse la vida* únicamente con trabajos temporales.

Por otro lado, la herrería, que estuvo vetada para los gitanos por las leyes vigentes hasta 1783, va a ser ejercida por 1.366 de ellos de acuerdo con los censos de 1784 y 1785, representando así el 31% de las actividades registradas. Aun estando prohibido, este oficio se presentaba como indispensable para fabricar o arreglar los instrumentos de trabajo de los agricultores y por ello se pudo mantener en práctica (Leblon, 2005).

Al margen de estas categorías, tuvieron lugar una serie de actividades llevadas a cabo por los gitanos, entre las que destacan aquellas relacionadas con el uso de bestias de carga o tiro, sobre todo mulas y burros, teniendo en cuenta que les estaban prohibidos los caballos.

Contrario a la generalización de ciertos tópicos, los canasteros o cesteros no eran muy numerosos (84 en toda España). Las personas que se dedicaban a la artesanía lo hacían mediante la fabricación de alpargatas, sillas de anea, zapateros, talabarteros, cardadores, tejedores, meneadores de seda, cuberos, carpinteros, picapedreros, caleros, alfareros, molineros, almazareros, etc. (Leblon, 1985).

En lo relativo al colectivo femenino, para el momento en el que el gobierno español comienza a “trabajar” en la integración de los gitanos en la economía del país, las actividades laborales de este grupo no parecen ser un tema que suscite mayor interés. Prueba de ello son las listas en las que se recogen sus actividades de manera dispersa, como «ejercicios, faenas, haciendas, labores, oficios mujeriles», «tareas de su sexo», «trabajos propios de su sexo», etc. Se trata, en su mayoría, de oficios reconocibles, en especial cuando estas mujeres se dedicaban a lavar o coser ajeno. Además, las listas mencionan un gran número de costureras, profesionales del punto y bordadoras, entre otras. En dichas listas se recogen también hilanderas, que trabajaban con lana, lino o cáñamo, pasamaneras y cordoneras (Leblón, 1985).

Lengua

Como en la mayoría de los idiomas, el romanó cuenta con diversas vertientes dialécticas, siendo el caló la correspondiente en territorio español, como resultado de la coexistencia entre el romanó y el castellano. No obstante, cabe destacar que el caló es considerado como un *pogadialecto*, esto es, un habla que cuenta con una estructura gramatical tomada de una lengua A, en la cual tiene lugar la incorporación de un léxico fruto de una lengua B. En términos lingüísticos, se trata de un caso de “habla mixta” (Jiménez, 2009).

A mayores del caló, en la península ibérica se tiene constancia de que existen tres derivaciones pararromaníes (Bakker, 1995):

- El caló català o *catalanorromaní*, surge de la conexión del vocabulario romaní con la morfosintaxis catalana. Aún tiene cabida en las zonas de España y Francia donde se habla el catalán;
- El errumantxela o *vascorromaní*, derivado de la unión entre vocabulario romaní y morfosintaxis vasca. Al igual que el *catalanorromaní* persiste aún entre algunos gitanos vascos;
- El calýo, hablado en Portugal, que consiste básicamente en un caló español (morfosintaxis castellana) ligeramente *portugueizado*. Únicamente en la variedad pararromaní constituida en Brasil es posible entrever una mezcla de gramática portuguesa y léxico gitano.

De acuerdo con Jiménez (2009), se trata a grandes rasgos de una lengua que se encuentra en fase de retroceso, y con ello, en peligro de extinción. En este sentido, coincidimos con el autor en que resulta descorazonador pensar en que el caló dejó de ser el canal por excelencia de comunicación, quedando relegado a un recurso identitario con un carácter más simbólico y menos definido.

Y es que se trata de un desafío importante, el querer mantener un idioma cuya fonética y gramática se adaptaron completamente al sistema español. Además de esto, al ser una lengua prohibida por la jurisdicción española, su uso se reducía al diálogo en los hogares familiares (Cengerová, 2009).

A la desintegración del caló contribuyó asimismo el llamado *flamenquismo*. Durante el siglo XVIII el español incorpora una cantidad destacable de gitanismos, como consecuencia del auge de las *tradiciones* andaluzas -región con mayor porcentaje de población gitana-. En este contexto, sus cantaores, toreros y bailaores, muchos de ellos gitanos, comienzan a recibir la atención de la corte madrileña (Cengerová, 2009; San Román, 1996).

Esta "flamenquización" de la sociedad donde ya no se distingue lo andaluz de lo gitano, va a producir la transformación del léxico caló en un artefacto corriente del lenguaje popular. El género costumbrista se presenta como claro reflejo de este proceso, puesto que las obras que representaban el ambiente hacían uso de la lengua agitanada que llegaba así al público. Como resultado esperable, tanto nobles como humildes se desvivían por imitar el dialecto andaluz y la "jerga gitana", a través de la memorización de palabras y coplillas que estuviesen de moda (Cengerová, 2009; Gamella, et al., 2011; Jiménez, 2009).

En resumen, el *flamenquismo* produjo la incorporación al castellano coloquial de palabras de origen romanó. Es por ello por lo que términos de dicho origen como chaval, chungo, currar, entre otros, son en la actualidad conocidos e incluidos en el lenguaje de cualquier hablante de español (Gamella, et al., 2011).

Literatura

Siguiendo a Ortega (1986), en el esquema literario ha sido García Lorca el primer autor en tratar el tema de los gitanos con sensibilidad estética y social. Este hecho lo diferencia de sus contemporáneos, que durante los siglos XVIII y XIX se refieren al gitano de manera frívola, siendo la generación del 98 reconocida por su ataque hacia esta comunidad. Así, será el modernismo de la mano de Salvador Rueda, Juan Ramón Jiménez y Manuel Machado, quien reivindique lo gitano, abriendo el camino para la generación del 27, liderada por Alberti y Lorca.

En este escenario, es posible reconocer que toda la literatura española, hasta Lorca, ha desvirtuado la figura de la comunidad gitana, destacando rasgos estereotipados en detrimento de su realidad social, esto es, el estado de discriminación que ha padecido este sector a lo largo de la historia.

Puede decirse que es Lorca quien favorece la deconstrucción de lo gitano, poniendo de manifiesto, por una parte, su rechazo a esa figura pintoresca tan asumida a nivel social, y por otra, alejándose de los tópicos malintencionados que podían encontrarse fácilmente en diversas obras durante aquel período (Rodríguez, 2012).

Como resultado, con la intuición y sensibilidad que lo caracterizaban, ven la luz dos de sus obras más famosas: *poema del cante jondo* y *romancero gitano*. A pesar de que en un principio sean concebidos como un homenaje al flamenco, ocupando los gitanos el papel de transmisores directos de ese arte, es allí donde se comienzan a moldear los grandes temas que se tratarán en la obra del gran poeta andaluz (Rodríguez, 2012).

El flamenco se ha constituido pues -a pesar de su negación histórica- como la máxima aportación cultural del pueblo gitano. Constituye la expresión oral y anónima del sufrimiento padecido por esta minoría (Ortega, 1986). Por esta razón, es considerado testimonio de las vivencias del pueblo, sus terrores ancestrales, sus frustraciones y esperanzas.

Lorca, asumiendo el riesgo que conllevaba referirse a los gitanos de esta forma en los tiempos que corrían, describe el romancero gitano de la siguiente manera,

Yo lo llamo gitano porque el gitano es lo más elevado, lo más profundo, más aristocrático de mi país, lo más representativo de su modo y el que guarda la ascua, la sangre y el alfabeto de la verdad andaluza y universal (Lorca, 1994, p. 35).

El tratamiento dado por Lorca al tema gitano, sin querer, se vio envuelto en esa proyección “folklorista” que se menciona en el apartado anterior, de la que se deslinda el poeta en su conocida carta a Guillén¹. El *romancero* es pues una obra que desde su publicación, se hizo con la admiración tanto de la crítica como del público más diverso. Pero, bajo ningún concepto, puede ser incluido dentro de los libros típicos/tópicos del folklore andaluz.

¹ Me va molestando un poco mi mito de gitanería. Confunden mi vida y mi carácter. No quiero de ninguna manera, los gitanos son un tema. Y nada más. Yo podía ser lo mismo poeta de agujas de coser o de paisajes hidráulicos. Además, el gitanismo me da un tono de incultura, de falta de educación y de poeta salvaje que tú sabes bien no soy (Lorca, citado en Ortega, 1986, p. 3).

La Comunidad Gitana en Galicia

En la comunidad gallega, que acoge a un porcentaje cercano al 5% del total de residentes en el Estado Español, la sedentarización de la población gitana supuso “un rápido proceso que comienza a tener lugar en los años cincuenta y que finaliza a mediados de los sesenta” (Valedor do Pobo, 2005, p. 19). Según la información extraída de la Fundación Secretariado Gitano (2008), en Galicia viven unas 9.000 gitanas y gitanos (0,25% de la población total gallega), distribuidos en 150 núcleos y asentados en 50 ayuntamientos; albergando las siete grandes ciudades el 70% de toda esta población. Concretamente, en A Coruña capital habita la cuarta parte del total, mientras que Ferrol y sus alrededores acogen el 13%.

Los gitanos se dividen en cuatro grupos, definidos en función de su procedencia al asentarse en Galicia: los gitanos “gallegos” propiamente dichos, que se establecieron en esta comunidad a principios de la década de los sesenta y constituyen aproximadamente el 80% del total; los gitanos denominados “zamoranos”, alrededor de un millar de personas que llegaron durante la década de los setenta, en busca de mercados para la venta ambulante y fueron afincándose sobre todo en la provincia de Pontevedra (Porriño, Marín, Tui); un tercer grupo, los conocidos como “húngaros”, que llegaron a España durante la Segunda Guerra Mundial huyendo de la persecución nazi; a los que puede añadirse una cuarta colectividad, un pequeño grupo al que se le conoce como “portugueses”, una parte de los cuales no se consideran a sí mismos gitanos aunque adopten en buena parte sus formas de vida (Valedor do Pobo, 2005).

1.2. Breve análisis de los tránsitos temporales

A partir del período de la Ilustración comienza una nueva etapa en la que los integrantes de la minoría gitana cambiarán su estatus, pasando a ser tenidos en cuenta, teóricamente, como unos súbditos más de la Corona, esto es, “súbditos productivos” (Sánchez Ortega, 1998). Luego de que Carlos III decretase la Real Pragmática de 1783, dejarán de anunciarse nuevas leyes contra los gitanos llegándose incluso a prohibir explícitamente su mención en los textos oficiales.

De acuerdo con Chulvi (2003) y Sánchez-Muros (2008), cabe destacar que las circunstancias en las que se desarrolló la vida de los gitanos españoles en el siglo XIX siguen suponiendo un vacío que no ha sido aún cubierto por la investigación histórica. Sobre los hechos ocurridos durante este lustro, Leblon (1985) comenta que durante el reinado de Fernando VII, la legislación sobre los gitanos es recordada dos veces a los representantes de la justicia. En 1847, bajo el mandato de Isabel II surgiría una nueva ley, dirigida exclusivamente a los tratantes de ganado gitanos, mediante la que se les instaba a ostentar una documentación para cada uno de sus animales, y un anexo en el que se recogieran todas las compras, ventas y cambios. Ya para 1878, Alfonso XII se encargaría de extender esta legislación al resto de los tratantes.

En lo concerniente al período de la II República, los autores difieren un poco en la narración de los hechos. Por una parte, Chulvi (2003) argumenta que el 4 de agosto de 1933, las Cortes de la II República aprobarían la Ley de Vagos y Maleantes aplicada de manera arbitraria y desmedida a los gitanos (Garriga, 2000). Asimismo, esta autora sostiene que, en el año 1937, en plena Guerra Civil, se estipularía un proyecto de Código Penal cuyo artículo segundo prevé la pena de reclusión mayor para quienes se casen con "individuos de raza inferior", y en el cuartel general de las Fuerzas Rebeldes, en Burgos, se redactaría un Anteproyecto de Ley de Expulsión de judíos y gitanos.

Por otra parte, Sánchez-Muro (2008) suaviza el discurso sobre dicho período arguyendo que a partir de la constitución de 1812 y sobre todo en la republicana en 1931, los gitanos adquirieron estatus de igualdad y que ambos textos servirían como base de cara al reconocimiento de su igualdad legal en España.

Lo que está claro, es que, posteriormente, en 1941, se decreta la obligatoriedad exclusiva y excluyente del castellano, proscribiendo todas las demás lenguas del país, pasando el romaní a ser considerado como "jerga delincuente". Luego, entre 1943 y 1978, la ley de peligrosidad social va a seguir azotando a los gitanos, pues seguirán existiendo para este período textos oficiales, tales como el reglamento de la Guardia

Civil de 1943, en el que figuraban como una categoría de individuos peligrosos a los que había que vigilar específicamente² (Sánchez-Muros, 2008).

No sería hasta el mes de agosto de 1978, cuando, por fin, el Parlamento español derogaría los artículos 4, 5 y 6 de la Ordenanza reformada de la Guardia Civil, por antigitanos. Más tarde, el 6 de diciembre de ese mismo año, el referéndum que ratifica la Constitución Española anularía toda legislación antigitana suponiendo este acontecimiento, por primera vez en la historia, la igualdad ante la ley y la plena ciudadanía de los gitanos, al considerarse la discriminación racial como un delito constitucional.

Sin embargo, según Sánchez-Muros (2008), poco duró la etapa de paz prometida una vez redactada la Constitución, ya que pronto la evidencia iba a demostrar que los cambios en los mecanismos de control por unos más sutiles, pero igual o peor en su eficacia de castigo, iban a seguir utilizándose para perseguir a los gitanos.

Prueba de esto, son las ordenanzas municipales en las ciudades de más de 50.000 habitantes, establecidas en 1980, en las que se prohíbe terminantemente la venta ambulante, y con ello, miles de familias gitanas, una vez más, ven como se veta su modo de vida, vuelven las persecuciones y se les requisan las mercancías de su propiedad en la mayor parte de los ayuntamientos del país.

Y precisamente otra práctica antigitana en la España del siglo XXI es aquella que no existe, esto es, sabemos que en el Estado actual no es ilegal ser nómada, pero también es fácilmente reconocible la imposibilidad de mantener este estilo de vida porque existe tanto un vacío legal como la falta de políticas urbanísticas que lo posibiliten.

En definitiva, se trata de una comunidad que sigue estigmatizada y cuya reubicación residencial es en su mayoría de carácter forzado, siendo este tipo de realojamientos pensados como territorios de frontera en los que resulta más fácil erigir una reducción espacial y un mayor control etnoracial. Así, muchas de las características que Loic Wacquant (2013) considera para el auge de los guetos son aplicables a la situación residencial de la mayor parte de la población gitana en el tardofranquismo.

² Cuando se promulga este reglamento, los gitanos del resto de Europa están siendo exterminados en el proyecto genocida de la Alemania nazi. Ian Hancock enfatiza que fueron los gitanos el primer grupo étnico que seleccionaron los líderes nazis para su exterminio. Es lo que posteriormente se definió como “Holocausto gitano” (Hancock, 1988).

A luz de estos hechos, es posible establecer conclusiones desalentadoras con respecto al trato recibido por parte del Estado. Durante el proceso socio-histórico constituido desde su llegada, se han ido introduciendo diversos mecanismos de influencia social con la finalidad de “convertir” a los gitanos que, a su vez, han recibido como respuesta acciones de resistencia, moldeando una representación social del gitano que engloba la objetivación de una serie de valores que se han tratado de erradicar en las sociedades occidentales. Todas estas circunstancias han provocado que esta minoría haya pasado a tener una simbología muy específica, representada en un grupo social, que ha quedado anclado a una cosmovisión del mundo cuya permanencia está directamente relacionada con el enraizamiento del prejuicio (Sánchez-Muros, 2008).

A pesar de los siglos de presencia en Europa, de acuerdo con la comunidad científica, el pueblo gitano continúa siendo el grupo más rechazado y discriminado en el continente (Sordé et al., 2013). En esta misma línea, la Comisión Europea, ha identificado a la comunidad gitana como el grupo con mayor riesgo de sufrir pobreza. Siguiendo esta tendencia, en España, se trata del colectivo más afectado por la exclusión social severa (Gago-Cortés y Novo-Corti, 2015).

Entre los obstáculos que enfrenta el pueblo gitano, destaca sin duda el del acceso al empleo, donde es manifiesta la discriminación hacia este colectivo a lo largo de todo el proceso de contratación. Los datos muestran la desigualdad existente en el ámbito laboral. Concretamente, en el año 2011, el 36,4% de la población gitana activa estaba desempleada, mientras que en el caso de la sociedad mayoritaria el porcentaje se reducía al 20,9% (FSG, 2012).

Por supuesto, este ideario construido alrededor de las personas gitanas ha afectado gravemente su inclusión en todos los sectores. En el caso educativo, no ha sido posible erradicar la segregación escolar, hecho que puede acarrear serias consecuencias, como la formación de escuelas “gueto”, en las que se agrupe una gran cantidad de población gitana escolarizada (Martínez y Alfageme, 2004).

La institución escolar es el contexto en el que los padres, por excelencia, vuelcan todos sus recursos con el objetivo de que sus hijos construyan unas trayectorias escolares fructíferas y con ello, su propio porvenir. En este sentido, el éxito escolar se presenta como un elemento crucial en la movilidad social ascendente y su búsqueda es

clave para la mayoría de los padres y madres en la actualidad. Teniendo esto en cuenta, tal como recoge Gamella (2002), la presencia de alumnos y alumnas que se definen como “indeseables” dada su condición de revoltosos, difíciles, o necesitados de atención, en especial el caso del alumnado gitano, funciona como motivo para disparar de manera contundente la acción de los padres de algunos alumnos. Y aquí aparece, de nuevo, la capacidad de movilización y solidaridad reactiva que provoca la alusión a la “gitaneidad” del problema.

A continuación, haremos un breve recorrido por los procesos de escolarización que han tenido que pasar los alumnos y alumnas gitanos, sin que se haya cumplido el objetivo de una completa inclusión social por parte de este grupo.

1.3. Escolarización del pueblo gitano: inicios y características

Resulta importante recordar en este apartado las limitaciones existentes a la hora de determinar una cifra exacta del número total de personas gitanas que viven en España, aunque es cierto que es posible aseverar que dicha población se encuentra distribuida por todo el territorio del Estado, destacando su porcentaje en Andalucía, donde reside alrededor del 40%. Otros núcleos de importante presencia gitana son Cataluña, Valencia, Madrid y Galicia (FSG, 2016).

Aunque, históricamente, el pueblo gitano ha estado vinculado al medio rural y la movilidad geográfica, podemos estimar que, en la actualidad predomina un asentamiento estable en áreas urbanas, afianzado en las décadas de los cincuenta a los setenta del pasado siglo, coincidiendo con el importante flujo de migraciones interiores de población española en su conjunto, entre zonas rurales y ciudades.

Este hecho posibilitó la incorporación del alumnado gitano a las escuelas. Sin embargo, a pesar de los grandes avances en la escolarización, existen todavía graves problemas como las altísimas tasas de abandono escolar en Secundaria obligatoria. Y aunque es posible apreciar un incremento en el número de alumnos y alumnas gitanas tanto en la educación Secundaria obligatoria, como en la Universidad, los porcentajes siguen siendo todavía muy inferiores a la media nacional (FSG, 2017).

1.3.1. Escuela y voluntariado

Durante los años setenta del pasado lustro, ocurre, a la par de la transformación de la agricultura en el país, una migración de carácter masivo hacia las ciudades, provocando una despoblación importante en las zonas rurales, y con ello una significativa fuente de empleo para las personas gitanas que contaban con la recogida esporádica de fruta como una de sus fuentes de ingreso. Con la pérdida de este vital medio de manutención, comienzan a establecer residencia en asentamientos precarios chabolistas que van edificando en diversos puntos de la ciudad. Es allí, junto a esos espacios de exclusión, donde van a surgir las primeras aulas de escolarización de la infancia gitana. Las encargadas de dirigirlos serán personas voluntarias de diferentes procedencias (Asensio, 2016).

Este grupo de personas voluntarias será reconocido por pertenecer en buena parte a movimientos religiosos cristianos, especialmente liderados por mujeres. El alumnado que va a asistir a clases, lo hará igualmente de manera voluntaria, y sin una historia escolar previa. De este modo, nace como alternativa a su estancia en las calles. No tiene nada que ver con una enseñanza reglada, de hecho, no se rigen por currículos específicos, careciendo con ello de planteamientos didácticos y/o organizativos. Asimismo, es posible relacionar, en algunas ocasiones, la asistencia escolar con la concesión de ayudas de carácter económico (Asensio, 2016).

1.3.2. Escuelas Puente

Desde la instauración en España de un Estado democrático (1978), nunca había sido legislada una política educativa específica para personas gitanas, a excepción de las escuelas puente (1978-1986) (Salinas, 2009).

Así fue como en 1978 tuvo lugar el convenio entre la Conferencia Episcopal Española y el Ministerio de Educación y Ciencia con la finalidad de construir, en diversas ciudades españolas, las escuelas puente, pensando en la escolarización de los estudiantes gitanos. Se caracterizan por ser, de acuerdo con el artículo 51 de la Ley General de Educación (1970), Centros Especiales de transición en régimen especial, creados con la finalidad de preparar, en este caso al alumnado gitano en situaciones de

marginalidad, para que pueda incorporarse posteriormente a la escuela ordinaria (Abajo, 1996, 1999).

Uno de los aspectos más importantes de la creación de las escuelas puente será el reconocimiento oficial de la desescolarización de los gitanos. La Iglesia será pionera nuevamente en trabajar la escolarización de este grupo. Así, en los locales que esta institución proporcionaría, iban a constituirse las primeras escuelas, dotadas a su vez de profesorado, equipamiento y materiales por el Ministerio de Educación.

Durante los aproximadamente 8 años en los que estuvieron en funcionamiento, la cantidad de niños gitanos asistentes se estima en una matrícula anual de 6.000 alumnos. Tal circunstancia nos permite apreciar esta definición en cuanto a “puentear” niñas y niños gitanos a las escuelas normalizadas públicas. Estos centros segregados y específicos para alumnado gitano vieron lugar en barrios marginales y asentamientos gitanos, en los que fueron establecidas unas 182 aulas o unidades escolares que funcionaron como unitarias en el 93% de los casos, en 47 ciudades de 29 provincias (Asensio, 2016).

Podemos encontrar también el término “Escuela puente” recogido en el Informe sobre educación de la Asociación Secretariado General Gitano de 1978, en el que se explica su origen de la siguiente manera:

Las Escuelas-Puente son centros especiales de transición, cuyo objetivo primordial es la adaptación del niño gitano a la sociedad actual circundante y la creación de unos hábitos socioculturales básicos para la convivencia, así como capacitar al niño para su ingreso en los Colegios Nacionales o privados en el nivel correspondiente (Asociación Secretariado General Gitano, 1990, p. 142).

En este mismo documento se recogen los principales objetivos para los cuales fueron establecidas las escuelas puente:

[j] adaptación progresiva del niño al medio escolar, integración en colegios nacionales, adquisición de hábitos sociales, colaboración en los ambientes familiares y en los barrios de asentamiento en la realización de tareas complementarias, solucionar el grave problema general de inasistencia escolar, coincidente con una

falta grande de puestos escolares gratuitos en las zonas suburbanas de asentamiento gitano, adquisición de experiencias pedagógicas que deben tener en cuenta el componente de marginación histórico-cultural sufrida por el grupo gitano (Asociación Secretariado General Gitano, 1990, p. 142).

Tal informe, realizado por el Instituto de Sociología Aplicada (1990), a petición de la citada Asociación, sería también el encargado de explicar el porqué del nacimiento de este tipo de escuelas segregadas. Así, en este se pone de manifiesto que existen diversos factores influyentes en su proliferación. En primer lugar, aquellos de carácter económico y social, tales como el trabajo infantil, el déficit de hábitos sociales, la discriminación escolar y la falta de puestos escolares; y, en segundo lugar, factores psico-pedagógicos, que son descritos de la siguiente manera:

El niño gitano llega a la escuela con una doble desventaja. Su inteligencia innata está subdesarrollada en determinados aspectos importantes para tener éxito en nuestro sistema educativo tal como está actualmente organizado, y su personalidad está estructurada en forma poco adecuada para avenirse con la escuela. Posee una noción muy general de lo que es el futuro, y resulta incapaz de proponerse objetivos a largo plazo. Estos niños parece que piensan que el éxito se basa en la suerte y no en un trabajo rigurosamente planificado. Por otra parte, poseen una visión concreta e inmediata de las cosas; es decir, están habituados a unos procesos descriptivos más que analíticos, tendiendo a ver los acontecimientos como algo aislado, no como formando un todo con sentido global (Asociación Secretariado General Gitano, 1990, p. 140).

De igual forma, este informe deja saber sobre la importancia de buscar un profesorado especializado para impartir clases en dichas escuelas, ya que se trataba de un puesto en el que el educador debía adaptarse y poner en valor una cultura, y al mismo tiempo, capacitar al niño para vivir en un marco de cultura mayoritaria, sin perjuicio de la suya.

Finalmente, se reconoce que, a pesar de no haberse alcanzado los objetivos propuestos a través de su implementación, al menos, debe ser considerada como una experiencia que nació con el deseo de proporcionar mediante unos recursos limitados y unos métodos rudimentarios, una educación que fuese respetuosa con la cultura gitana, cuyos miembros históricamente habían sido excluidos de todos los ámbitos. Todo ello,

para proporcionales unas herramientas útiles para acceder a los servicios ciudadanos como el resto de los españoles.

1.3.3. Comienzo de la educación compensatoria

Una vez conseguido el objetivo de escolarizar al alumnado gitano -al menos a un porcentaje importante del mismo- la nueva meta establecida consistía en reducir las altas tasas de absentismo para mejorar los niveles educativos.

Con esta finalidad, es incorporada dentro de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, la compensación de las desigualdades en la educación. Aunque no se les nombra de manera específica, este estatuto influirá de manera destacada en el desarrollo de la escolarización de los niños y niñas gitanos (Abajo, 1999).

Tal estatuto lograría dar visibilidad a objetivos relacionados con la consecución de una mayor igualdad y tolerancia, así como a la incorporación de la educación intercultural en las aulas. Para este momento, ya la normativa en materia de educación especificaba entre sus requisitos, la formación por parte del profesorado en el respeto a todas las culturas, apuntando a un enfoque que permitiese una mayor identificación por parte de las minorías étnico-culturales con el sistema escolar, estimulando con ello el desarrollo constructivo de la identidad propia y las competencias interculturales (FSG, 2012).

En esta dirección, profesores, equipo y la propia administración, comenzarían el diseño de materiales curriculares sobre la cultura gitana. Al mismo tiempo, comienzan a estar disponibles cursos de formación específica sobre temática gitana, en los que se forma a otros profesionales del ámbito social. Asimismo, nacen programas externos para el alumnado gitano, con los que se busca darle una mayor visualización a este grupo en los centros, mediante la realización, cada año, de un seguimiento de los estudiantes, datos de absentismo, avance escolar, etc. (FSG, 2012).

Si bien es cierto que estas leyes servirán como fundamento teórico para poner sobre la mesa el tema de las diversidades culturales, a nivel práctico, de acuerdo con Salinas (2015), en las escuelas e institutos siguen sin asumirse de una manera concreta y operativa. La planificación curricular es inexistente, salvo algunos intentos de

solucionar la situación con momentos “interculturales”, como las semanas culturales, y determinadas actividades folclóricas y anecdóticas que no hacen más que *esencializar* los rasgos culturales de las personas. Historias de gitanos, magrebíes, africanos, etc., contados por abuelas/os o madres/padres de esas culturas; comidas típicas: potaje gitano, cuscús, etc. Bajo la retórica del discurso intercultural, la práctica sigue escondiendo los mismos planteamientos de asimilación cultural de siempre. Se reconoce que tienen otras culturas, pero que son inferiores a la de la sociedad mayoritaria (Salinas, 2015).

Considerando las condiciones históricas en las que tuvo lugar la escolarización del alumnado gitano, podemos hablar de un avance de cara a la consecución de objetivos de igualdad educativa y social para esta comunidad. Sin embargo, diversos autores se han encargado de cuestionar el modelo educativo de la educación compensatoria (Abajo, 1999; Díaz-Aguado 1999; Escudero y Martínez, 2011), poniendo en cuestión su funcionamiento como una verdadera fuente de transformación en la escuela (Poveda, 2001).

En este sentido, autores como Bernstein (1993), critican tal perspectiva educadora desde una visión deficitaria del niño y la familia. En concreto, define este tipo de educación como:

El concepto de educación compensatoria sirve para desviar la atención de la organización interna y el contexto educativo de la escuela y centrarse en cambio en la familia y los niños. También implica que falta algo en la familia y por tanto en el niño. Como resultado, los niños son incapaces de beneficiarse de la escuela. Consiguientemente, la escuela tiene que 'compensar' algo que falta en la familia y los niños se convierten en pequeños sistemas deficitarios. Si los padres estuvieran interesados en las golosinas (*goodies*) que ofrecemos, si fueran como los padres de clase media, entonces podríamos hacer nuestro trabajo. Una vez vemos el problema, aunque sea tácitamente, en estos términos resulta apropiado asignar conceptos como *privación cultural*, *privación lingüística*, etc. Y entonces estas etiquetas hacen su propio trabajo lamentable (*sad work*) (Bernstein 1972, p. 137).

Vemos que desde esta perspectiva de déficit va a ser complicado lograr esa meta de inclusión que se busca conseguir con el alumnado, y será en la siguiente Ley Educativa,

donde se puedan recoger términos menos escurridizos y tal vez más factibles para trabajar verdaderamente con temas de interculturalidad en las aulas.

En resumen, las políticas compensadoras no son capaces de igualar al alumnado ni en el acceso, ni en la permanencia, ni en el éxito en la escuela. Este grupo continúa sufriendo el rechazo, su situación socioeconómica se mantiene igual, y se añade el fracaso escolar a la lista de las etiquetas que lo marginan de la escuela y la sociedad (Salinas, 2015).

1.3.4. Presente de la escolarización del alumnado gitano

Este período comienza con la publicación de una nueva Ley Educativa. Se trata de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada posteriormente por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Ninguna de las anteriores normativas hace mención específica al alumnado “gitano”, pero sí lo hacen de forma indirecta cuando se habla de estudiantes procedentes de minorías étnicas (Abajo, 1999).

Se trata de una etapa en la que estas nuevas leyes coinciden con el auge de la economía, suponiendo esto para el sistema educativo, la llegada, en pocos años, de muchos alumnos inmigrantes a los centros, sobre todo a los públicos. Este hecho supuso importantes retos para las escuelas a la hora de dar una respuesta educativa para la integración de este nuevo grupo (Santos Rego, Cernadas, y Lorenzo, 2014).

Este arribo de población procedente de la inmigración supone la apertura de nuevos estudios por parte de los investigadores en educación, buscando elementos clave que ayudasen a constituir una escolarización más “intercultural”. Con esta finalidad, diferentes profesionales de las ciencias sociales comenzarán a trabajar con los centros, compartiendo datos del alumnado inmigrante escolarizado, para el desarrollo de diferentes programas de apoyo e intervención. Para ello, la Administración dotaría de recursos personales y económicos, favoreciendo el diseño de materiales para el aula, apoyando jornadas científicas, programas de formación, etc. En España, hay muchos ejemplos de programas educativos para alumnado inmigrante que han tenido un gran

reconocimiento (Santos Rego y Lorenzo, 2009, 2006; Santos Rego, Godás, y Lorenzo, 2016).

Son bastantes los investigadores que en nuestro país, contando con el aval de la demostrada eficacia de los programas educativos destinados al incremento de la participación familiar (Flecha, 2012; Lorenzo, Godás, y Santos Rego, 2017; Martínez, Rodríguez y Gimeno, 2010; Torio, Pena, Rodríguez, Fernández, y Molina, 2010), plantean la necesidad de diseñar y poner en práctica proyectos específicos de este tipo, destinados a ayudar a los padres en la tarea educativa con sus hijos y, al tiempo, desarrollar su sentimiento de pertenencia al centro.

Buen ejemplo de estos planes lo constituye el programa ECO-FA-SE, diseñado y puesto en marcha por el Equipo de Investigación ESCULCA, de la Universidad de Santiago de Compostela (Santos Rego, 2014). El programa se basa en el trabajo colaborativo entre centro y familia pensando en cómo mejorar las variables que repercuten en el proceso educativo del alumnado. Lo que pone de manifiesto el citado estudio es que el rendimiento educativo del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria se ve notoriamente potenciado cuando se logra concertar acuerdos básicos de enfoque y práctica de acciones a realizar entre centro escolar y familia.

El desarrollo de experiencias como las que hemos mencionado ha supuesto un gran paso hacia la inclusión educativa del alumnado inmigrante en España, logrando una mayor visibilización de este grupo a través de la financiación de diversos proyectos dedicados a estudiar la situación de la población migrante del país, con el objetivo de dar lugar a la propuesta de políticas educativas que respondan a sus necesidades. Con respecto al colectivo gitano, hay voces que difieren sobre cómo se ha tratado el tema de la inclusión. Así, mientras, Santos Rego (2014) manifiesta que se produce el “efecto olvido” en lo referente a las políticas de apoyo y seguimiento de la escolarización de las personas gitanas, que había tenido inicio en la década anterior con la Ley General de Educación, Salinas (2015) por otra parte, destaca la creación del Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo).

Este plan se diseñó con la finalidad de apoyar la mejora del rendimiento académico del alumnado gitano. Comenzó a funcionar en el curso 2004-2005, entendido como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las Comunidades

Autónomas, con la finalidad de abordar las necesidades presentes en el contexto sociocultural del alumnado, a través de una serie de programas de apoyo a las instituciones escolares. Con ello, se persiguen tres objetivos estratégicos: lograr el acceso a una educación de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local.

En cuanto a la estructura de estos programas, encontramos por un lado la figura del profesorado, encargado de ejecutar las tareas de refuerzo académico, entre dos o tres tardes fuera del horario lectivo, y por otro, los mediadores socioeducativos en IES o CEIP'S en los que el grupo a reforzar estaba compuesto en su mayoría por alumnado gitano. Gran parte de los mediadores eran gitanos, tratando con esto también de fortalecer las relaciones con las familias y facilitar el diálogo entre estas y los centros educativos (Salinas, 1015).

En general, el Plan PROA sería considerado como un recurso muy positivo ofrecido a los centros escolares, entendiéndolo como una herramienta a través de la cual se favoreciese la colaboración entre los actores involucrados en la educación, y fuese posible trabajar en la doble dirección de, por una parte, disminuir los factores generadores de desigualdad, y por otra, ofrecer una atención adecuada a aquellos colectivos que se pudiesen encontrar en situaciones de riesgo de exclusión social (Salinas, 2015).

Puede decirse, sin embargo, que la normalización en cuanto a la permanencia del alumnado de etnia gitana en el sistema escolar está lejos de alcanzarse. Esta comunidad “muestra, en términos generales, un menor grado de escolarización, mayor analfabetismo, mayor abandono escolar, menor presencia de estudiantes gitanos en educación de grado superior y menor éxito en los estudios, que el resto de la población” (FSG, 2013, p. 29). A los alumnos y alumnas les cuesta trabajo seguir determinadas rutinas y ritmos, no llevan el material escolar necesario, las relaciones de la familia con la escuela son escasas o deficitarias, etc.; factores todos ellos que, unidos al proceso de estigmatización y el éxodo de la población escolar paya que a menudo se produce en centros que escolarizan a alumnado gitano,

constituyen síntomas de un fracaso colectivo de índole social, política y educativa que, desde una perspectiva etnográfica, puede explicarse como un proceso contextualizado que

refleja en gran medida el desencuentro intercultural entre la minoría gitana, la escuela y la población mayoritaria (García Pastor, 2009, p. 19).

En definitiva, la falta de expectativas y los estereotipos que se siguen manteniendo en el ideario social, continúan a tener un peso importante entre los chicos y chicas gitanas. La falta de identificación con la Educación Secundaria, junto a un sentimiento de soledad al no ver personas de su grupo cultural en los centros, provoca también que las familias se mantengan relegadas, al verse sin referentes en los niveles superiores (Márquez y Padua, 2016). Así, cuando al alumnado se le preguntan este tipo de cuestiones, suelen responder que si conocieran a otras chicas y chicos con trayectorias exitosas de su mismo grupo cultural se animarían a continuar los estudios (Padua y Márquez 2009).

Por otro lado, el número de familias gitanas que manifiestan el deseo de que sus hijas e hijos continúen estudiando es cada vez más perceptible. Una mayor implicación familiar, el aumento de expectativas del profesorado, los tiempos de aprendizaje y los referentes culturales en los currículos y los centros educativos, son parte de las medidas que las familias proponen a las escuelas y sobre todo a los Institutos de Educación Secundaria (Aubert y Larena, 2004; Sordé, 2006).

A esto se le debe sumar la gran importancia que tiene considerar al profesorado como agente de cambio social, cuando se estudian metodologías educativas inclusivas con población minoritaria. De tal forma, se hace necesaria una formación intercultural de los docentes, que les permita poner en práctica habilidades asociadas a la escucha sensible, y respeto por el otro, accediendo a sus subjetividades y sentimientos.

Todos estos elementos suponen el desarrollo de una actitud vigilante por el profesional en cuanto a sí mismo y en relación a:

- Por una parte, analizar sus propias preconcepciones, estereotipos y miedos de forma activa, cuidando que su sensibilidad y sentido de la racionalidad filtren todos los mensajes enviados y/o recibidos por el otro.

- Por otra parte, sentirse capaz de improvisar relaciones con el otro, esto es, estar preparado para construir una relación de confianza. Relación esta que permite en última

instancia una completa transformación de los puntos de vista de los sujetos (Montenegro, 2008).

En este sentido, con la finalidad de conseguir que las investigaciones acerca de la inclusión del alumnado procedente de minorías, sean efectivas, será necesario partir de la premisa de que la escuela nace como una institución configurada no solo para alfabetizar y/o hacer al sujeto con determinados conocimientos curriculares, sino que se espera que sean adquiridos junto a ellos un conjunto de hábitos de pensamiento, valoración y acción (Franzé, 2003).

Este factor estructural favorece que el profesorado sea quien de articular un discurso a partir de categorías que actúan como constructores de la diferencia. Este discurso suele contribuir a cierta resistencia por parte tanto de las familias como del alumnado, con respecto a los valores y objetivos de la escuela, trayendo consigo el abandono temprano de la educación formal.

Lo recogía Teresa San Román (1992), cuando comentaba que “compensación” debía ser vista como una solución extrema y no debía, bajo ningún motivo, normalizarse. En línea similar, Fernández Enguita (1999), ha manifestado que la distinción en las aulas “compensatorias” estructuradas por el sistema educativo son el resultado de lo “que la sociedad paya ha decidido hacer con los gitanos sin contar en ningún momento con su opinión al respecto” (Fernández Enguita, 1999, p. 195).

Adicionalmente, durante las trayectorias educativas tienen lugar otros elementos que provocan desventajas extras para el alumnado *calé*, que participan considerablemente para su retraso curricular (Gamella, 2011). Entre estos, se encuentran las disimilitudes entre las estrategias de crianza, educación y socialización familias-comunidades y las de la escuela, que inciden en la formación de tensiones que merman la participación escolar (Giménez, Piasere, y Liegeois, 2002; Smith, 1997).

La ruptura que provocan los programas de compensación imposibilita el contacto cotidiano entre el alumnado. Esta falta de convivencia multiplica las posibilidades de que los “payos” sean advertidos como hostiles, y que a su vez, estos vean a los “otros” de manera desconfiada. Este proceso contribuye a malograr las relaciones interculturales,

desembocando frecuentemente en el conflicto que se genera ya en la separación que vive la comunidad y que conlleva al ascenso de la respuesta colectiva de rechazo y prejuicio mutuo (Fernández Enguita, 1999; Franzé, 2003).

Además, como expone García Pastor (2005), ingresar a secundaria de manera segregada y con una actitud desconfiada, supone una pérdida de tiempo y recursos para sobreponerse a las dificultades en el aprendizaje del alumnado gitano, entre el nivel curricular que no se ajusta a las normas establecidas, y el aburrimiento que esto les supone al no poder seguir las clases (Danaher, Coombes y Kiddle, 2007; Levinson, 2015).

Todos estos factores parecen ser más que suficientes para explicar el hecho de que un porcentaje elevado de estudiantes gitanos alimente una idea de rechazo por parte de la comunidad educativa, volcando así sus expectativas tanto sociales como laborales en la familia (O'Higgins y Bruggemann, 2014). Por supuesto, las familias no son ajenas al hecho de que la segregación sea una medida ineficaz, considerándola por tanto como una propuesta racista. Esta visión segregacionista de las trayectorias escolares, desacredita la voluntad de padres y madres gitanas de que sus hijos estudien, esto es, no encuentren estrategias de oposición a la presión por parte de estos alumnos para abandonar los estudios.

En definitiva, de acuerdo con Lahire (2008), la diversidad acarrea el inevitable cambio para comunidades y familias. El reconocimiento de esta diversidad tendrá lugar cuando se consiga la plena democratización de una escuela capaz de legitimar el capital social que los niños y niñas traen incorporado procedente de sus comunidades.

1.4. Estrategia nacional para la inclusión 2012-2020: líneas de actuación en educación

La *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana* (2012-2020)³, fue aprobada por el Gobierno español en marzo de 2012, planteándose como un modelo a largo plazo, y cuya ejecución estructural ha venido desarrollándose mediante el diseño de planes operativos a años vista. Así, el primer plan aprobado fue el encargado de cubrir el periodo 2012-2016, e incluyó acciones para el cumplimiento de los objetivos definidos por la propia Estrategia de Inclusión Gitana, reforzando la importancia de

³ https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/PoblacionGitana/docs/WEB_POBLACION_GITANA_2012.pdf

aquellos procesos en los que es necesario avanzar para establecer una implementación con mayor eficacia (Nicolás Lizama, 2016).

La citada estrategia ha sido concebida como una oportunidad para reforzar y profundizar las líneas de trabajo y las medidas que han dado resultados positivos en las últimas décadas. Se enmarca en el Programa Nacional de Reformas y en los planes y políticas nacionales de distintos ámbitos (educación, empleo, vivienda, salud, etc.) que afectan directamente a las condiciones de vida de las personas gitanas. Asimismo, dado el alto grado de descentralización del entramado administrativo español, se planifica y desarrolla en colaboración con las comunidades autónomas y entes de la Administración Local, en consulta con el movimiento asociativo gitano.

De este modo, define en cada una de las cuatro áreas clave para la inclusión social (educación, empleo, vivienda y salud) unos objetivos cuantitativos a alcanzar en el año 2020, así como objetivos medios incluidos en los planes operativos 2012-2016 y 2017-2020.

La selección de objetivos se ha realizado identificando aquellos retos fundamentales para la consecución de un progreso sustancial y respecto de los que existen datos. En algunos casos en los que se ha considerado que hay objetivos que es necesario incluir, pero de los cuales no se contaba con datos razonablemente fiables, estos han sido señalados de igual forma, con el fin de obtener dichos datos en un futuro próximo. Aquí destacamos los objetivos en educación, al ser este el tema de mayor interés de estudio en nuestra investigación:

Tabla 1. Estrategia Nacional para la Inclusión 2012-2020

EDUCACIÓN	
Objetivo 1	Incremento de la escolarización de la población gitana en Educación Infantil
Objetivo 2	Universalización de la escolarización y aumento del éxito académico del alumnado gitano en Educación primaria.
Objetivo 3	Incremento de la finalización de la ESO y aumento del éxito académico del alumnado gitano de esta etapa.
Objetivo 4	Incremento del nivel educativo de la población gitana adulta.

Fuente: Estrategia Nacional para la Inclusión 2012-2020.

Los objetivos que se recogen en la estrategia están relacionados con otras iniciativas políticas, tales como el Programa Nacional de Reformas (PNR), que establece un conjunto de medidas en distintos campos, pudiendo suponer un apoyo en la mejora de la inclusión social de la población gitana desfavorecida.

Así, el PNR postula acciones como: Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), política de becas, Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), Programa para la Reducción del Abandono Temprano de la Educación y la Formación, Programa Educa3, y otras estrategias destinadas a la mejora integral del alumnado.

En este marco, considerando los datos recogidos por el estudio anual *Educación para todos* (UNESCO, 2012), nos encontramos con que España es el país europeo con el mayor porcentaje de alumnado que abandona los estudios antes de acabar la secundaria y también donde los jóvenes tienen más problemas a la hora de incorporarse al mundo laboral. Así, en la actualidad, la tasa de abandono escolar en España es de un 19,4%, mientras que la media europea se mantiene por debajo del 14,9%. En el caso de la comunidad gitana es de un 64% (FSG, 2016). En este escenario, los objetivos globales antes mencionados, imponen reducir el índice de abandono escolar al 15% en 2020.

En el alumnado de etnia gitana, se podría establecer como momento inicial de abandono, la enseñanza primaria, concretamente en sexto curso, en el que abandona un 11% (FSG, 2013). Durante este periodo abandonan más chicas que chicos. Ya en secundaria obligatoria el abandono asciende de manera significativa hasta llegar al 74% de los entrevistados, pero esta vez abandonando más chicos que chicas (FSG, 2013).

En lo referente a la escolarización adulta, un dato a destacar es el hecho de que el analfabetismo es mucho mayor entre las mujeres adultas gitanas que en los hombres (Laparra, 2011). Estas carencias educativas provocan un impacto tanto en el desarrollo integral, como en la calidad de la ayuda y soporte de la familia en la educación de sus hijos e hijas.

El tratamiento del abandono escolar prematuro se presenta como una propuesta clave recogida en la comunicación del 31 de enero de 2011 de la Comisión Europea, dirigida al Parlamento Europeo de cara a la agenda europea 2020. Allí se señala que este fenómeno surge como consecuencia de una mezcla de factores individuales, educativos

y socioeconómicos, haciendo especial referencia a la situación de la población gitana como un colectivo gravemente afectado por el mismo (Laparra, 2011).

El intento de explicar los malos resultados educativos del alumnado gitano en general en virtud del supuesto desinterés hacia la educación por parte esta comunidad parece más destinado a tranquilizar conciencias que al respeto al rigor científico. Tal como apuntan Arriaga, Gómez y Elboj (2004, p. 69), “esta falta de interés no es hacia la educación, sino hacia un sistema educativo discriminatorio, que en algunos casos ignora y en otros menosprecia a la cultura gitana”. Lo que debe llevarnos a reflexionar sobre algunas variables de la cultura vivida por la comunidad gitana que, según apunta Liégois (1998), contribuirían a explicar su escaso desempeño escolar: a) sus modelos de relación social que desafían los ritmos, rutinas y normas escolares; b) una concepción del tiempo que valora el aquí y el ahora; c) un tiempo madurativo en el que, con frecuencia, no cabe la prolongación de la adolescencia que en nuestra sociedad se ha convertido en imprescindible para completar itinerarios educativos; d) una concepción del espacio que choca con la organización pautada y rutinaria que hace la escuela; e) una tradición oral, de comunicación directa, que no soporta los silencios escolares.

A las carencias sociales, marginalidad y pobreza, que propician la situación de desventaja socioeducativa con la que parten la mayoría de los estudiantes gitanos y gitanas al inicio de la escolaridad, se le irán sumando paulatinamente otra serie de circunstancias concernientes al sistema educativo, explicativas igualmente de este fracaso. La duda sobre hasta qué punto la educación compensa las desigualdades, o si, por el contrario, las refuerza o estigmatiza, sigue vigente y no está de más recordar aquí la profecía que genera por si misma las condiciones de su cumplimiento. En este sentido ya se ha dicho que la educación puede actuar como componente excluyente “cuando sus contenidos, organización y las actitudes de sus profesionales llevan a la segregación educativa de las personas gitanas” (Arriaga, et al., 2004, p. 68). La constatación de que a los gitanos se les está separando en los grupos de más bajo nivel y con menos expectativas dentro de la escuela, la escasa estabilidad de las plantillas e incluso la pobreza de recursos materiales y de apoyo pedagógico que caracteriza a los centros públicos situados en zonas marginadas, constituyen algunas de las deficiencias más notables (Abajo y Carrasco, 2004).

La escuela sigue siendo una institución de la cultura hegemónica o mayoritaria, que excluye y somete a invisibilización la identidad cultural de los grupos minoritarios; por lo que es vista por los gitanos como una entidad extraña, que forma parte del hostile mundo exterior. Diferentes autores (Besalú, 2002; Etxeberria, 2003; FSG, 2006; Muñoz Sedano, 1997; Torres Santomé, 1993) han llamado la atención sobre la total ausencia de la cultura gitana, sus valores, costumbres e historia en el currículo escolar; y, particularmente, sobre la falta de formación del profesorado para atender debidamente a la educación intercultural. Los resultados de la investigación de la Fundación Secretariado Gitano (2009, p. 119), a partir de las respuestas del profesorado, apuntan a que todavía casi siete de cada diez centros (un 67%) no se han planteado siquiera la incorporación de elementos culturales e históricos de la comunidad gitana en el proyecto del centro escolar. Y lo que es peor, únicamente en el 17% de los casos (el porcentaje era del 10% en 1994) existe un proyecto en ejecución, en tanto el 13% corresponde a centros en los que el profesorado ha detectado esta necesidad, si bien por el momento no se ha puesto en práctica ninguna acción específica.

Esta falta de alusión al pueblo gitano dentro de lo que se estudia en el currículum oficial establecido genera el sentimiento de no estar representado en el sistema educativo y favorece su falta de identificación con el mismo. Más aún, esa ausencia de referentes culturales propios,

Cuando se percibe como un intento de asimilación por parte del grupo dominante, conduce a muchos niños y niñas a la oposición cultural, poniéndolos en la absurda tesitura de tener que elegir entre los propios valores, normas y tradiciones, y aquellos que, incluso sin ser definitivamente antagónicos, se consideran más propios de la sociedad mayoritaria (García Pastor, 2009, p. 423).

Todo lo cual nos lleva a la convicción de que poco se va a avanzar mientras no se fomenten dentro de las aulas currículos interculturales, para propiciar el conocimiento de las culturas de los distintos grupos étnicos y la preparación para la vida en común, para el mutuo conocimiento y el respeto. En definitiva,

Sigue siendo necesario dar a conocer la realidad gitana de una forma específica, para destacar elementos esenciales y positivos de la etnia frente a los estereotipos y prejuicios

relacionados con la coyuntura social y la estética de la pobreza que sobre ella recaen (Sanz, González, González y Viqueira, 2012, p. 88).

Justamente, educar desde el respeto a la diversidad, sin imposiciones culturales, entender los aspectos valiosos que las culturas minoritarias como la gitana pueden aportar al acervo común, constituye uno de los retos más importantes a los que se enfrenta nuestro sistema educativo.

En conclusión, es posible delimitar que se trata de un proceso que ha tenido comienzo en los años 80, y que el avance de los gitanos en su incorporación al sistema educativo ha sido importante. No obstante, es necesario añadir que desde 1990 se ha podido observar un estancamiento sobre el tema escolar gitano. Con sus idas y venidas, lo más importante -lograr que se sintieran protagonistas y reconocidos culturalmente en un espacio intercultural- aún está lejos de alcanzarse.

De este modo, en los contenidos curriculares propios de las Comunidades autónomas se puede apreciar el desarrollo de las culturas autóctonas, el idioma (cuando es diferente al castellano), la historia, las costumbres, etc., pero muy poco se plantea la recepción y posible tratamiento cultural de otros elementos diferenciadores del Estado español, menos aún del caso gitano. Es necesario que las instituciones educativas reciban los recursos -tanto humanos como materiales- necesarios para poder establecer una verdadera escuela intercultural, en la que la diversidad deje de interpretarse en términos problemáticos; al contrario, ha de reconocer su riqueza y se debe aprender a trabajar con la misma en pro de la mejora de la calidad de la educación para todo el alumnado (Salinas, 2015).

En esta tesis, habiendo hecho una búsqueda sobre los estudios dedicados a la comunidad gitana en general y española en particular, entendemos que debido a la falta de documentación y recursos disponibles, y teniendo en cuenta la actual situación en la que se encuentran los porcentajes de fracaso escolar de alumnado gitano, resulta necesario dedicarnos en profundidad al análisis de la realidad de las familias, para poder, a partir de ahí, utilizar enfoques -como el aquí propuesto- adaptados al caso, y con ello se puedan establecer puentes de diálogo y confianza entre las familias y la escuela para la consecución de la mejora de las trayectorias académicas de los estudiantes.

Así, nuestra intención, a través del estudio documental y también etnográfico, es la de concluir con algo que más que la perspectiva estereotipada que, generalmente, por comodidad, se aplica a todas las familias gitanas, bajo la que estas personas son vistas como completamente escépticas respecto a la escuela, y sin el más mínimo interés por su participación en la misma. De esta forma, los padres son percibidos como “barreras” para la escolarización de sus hijos, por su falta de implicación y por tender a desmotivarlos para que continúen en la educación formal (Cozma, Cucos, y Momanu, 2000; Gómez y Vargas, 2003; Marc y Bercus, 2007; McCaffery, 2009). Tal perspectiva, obviamente, afecta la propia sensación de las familias gitanas, que de acuerdo con Cozma et al. (2000), debido a la falta de éxito académico de sus hijos, pueden pensar que la escolarización es “inútil e ineficaz, y además impide que los niños participen en las actividades económicas de la familia” (2000, p. 283).

Marc y Bercus (2007) mencionan otros factores que explican la aparente falta de apoyo de los padres romaníes en la educación de sus hijos, tales como,

su propio nivel de escolarización, la percepción de que no serán escuchados, o el hecho de que los mecanismos necesarios para enfrentar las situaciones de exclusión y falta de recursos económicos no les dan el tiempo y las herramientas necesarias para participar de manera efectiva (2007, p.75).

Estas son algunas de las razones que dan lugar a la explicación del porqué la comunidad gitana percibe que la escuela, tal y como está diseñada, representa a una mayoría cultural y a un tipo de sociedad donde es difícil que tengan cabida las minorías étnicas. Dichas instituciones tienden a ser unificadoras: una sola lengua oficial más la correspondiente por comunidad autónoma o región donde viven. Una forma de transmitir conocimiento, unos objetivos instrumentales, un modelo tipo de familia y de relaciones familiares, de transporte, comunicación, alimentación. Pero la realidad es que la sociedad actual de cualquier país europeo (y del mundo) no es homogénea; en su seno conviven muchas culturas y marcos de representación de la realidad (FSG, 2009).

También repercute en el absentismo y el fracaso escolar de la mayoría de los niños gitanos la necesidad de ayudar en las ocupaciones y trabajos de los hogares, lo cual se acentúa en los desplazamientos de toda la familia por motivos laborales, necesidad de los padres de contar con la ayuda de sus hijos para cuidar hermanos más pequeños, etc.

A través de las diferentes familias se transmiten pautas de comportamiento, expectativas, motivaciones y valores que tienden a mantener las actuales diferencias sociales, ya que en muchos casos aquellas que se encuentran en situación de exclusión social pueden transmitir (Tseng & Kuo, 2014):

- Una sensación de inseguridad general sobre la propia competencia para actuar sobre el ambiente, actitudes fatalistas y desconfianza hacia otros grupos sociales;
- La percepción de pertenecer a un grupo que carece de las características que la sociedad valora;
- La escasa calidad de vida, unida a situaciones de alta conflictividad y estrés producidas por una extrema pobreza y/o marginación social, suelen suponer un gran impacto en la interacción familiar en general y en la interacción paterno-filial en particular;
- Un bajo nivel educativo alcanzado por los padres puede aumentar la discrepancia entre la vida familiar y la escolar y las dificultades en la interacción familia-escuela, lo que dificulta la adaptación de los hijos a este último contexto.

Estos aspectos, influyen de manera negativa en los procesos educativos y en la integración escolar del alumnado que está en situación de desventaja socio-cultural. Algunas de las dificultades más frecuentes que presentan estos alumnos en la escuela son (Tseng & Kuo, 2014):

- Dificultad en la comprensión de las normas y los objetivos escolares, como el establecimiento de horarios, niveles mínimos de autocontrol o comprensión de la utilidad de los aprendizajes escolares.
- Comportamientos hiperactivos y dificultades de atención, debido sobre todo a la falta de motivación, la ausencia de protagonismo y la estructura cerrada de la escuela.
- Falta de motivación de logro y baja autoestima; la sensación de no controlar lo que sucede impide esforzarse por aprender.
- Carencia de hábitos y esquemas de conocimientos previos para aprender y adaptarse a la actividad escolar.

El profesorado y los centros educativos, a través de un currículo abierto, un adecuado diseño de experiencias de enseñanza y aprendizaje y de la interacción socioafectiva pueden compensar en gran parte estas dificultades.

Obviamente, tales propuestas chocan con un modelo autónomo de alfabetización que sigue siendo principal en la mayoría de las sociedades. Este modelo aboga por unos procesos de enseñanza-aprendizaje que garanticen un conjunto de habilidades y competencias útiles para decodificar textos impresos (Levinson, 2007). Teniendo esto en cuenta y revisando los enfoques que estudian la jerarquización de las estructuras de aprendizaje en la escuela, que ven la alfabetización como socialmente situada en un plano ideológico, el uso del término “analfabetismo” para describir a las personas gitanas se vuelve problemático (Pahl y Rowsell, 2012; Street, 1993, 2001).

El enfoque de los Fondos de Conocimiento, que en este trabajo de tesis conectamos con la mejora de la escolarización de la infancia gitana, se basa en los estudios que se han hecho con respecto a las prácticas de alfabetización en la vida laboral estas personas. Por ejemplo, aquellos que ponen de relieve la tradición oral como estrategia de enseñanza, y describen a los gitanos como buenos narradores (McCaffery, 2009; Smith, 1997). A esto se añade el hecho de que el aprendizaje en el entorno romaní es *Community-oriented* (Kyuchukov, 2000). Generalmente, las familias y redes de parentesco (Budilová y Jakoubek, 2009; Smith, 1997) juegan un rol primordial en el desarrollo de la socialización y educación de los niños gitanos. Es así que aprenden a entender su mundo gracias a la comunicación verbal y no verbal con adultos. Asimismo, la colaboración entre los miembros en las actividades diarias de la comunidad supone una especie de norma social no escrita (Kyuchukov, 2000).

En línea con lo anterior, Levinson (2005) ha estudiado el papel del juego en los espacios sociales de los niños romaníes en Inglaterra, destacando las siguientes características que les son particulares: el concepto de juego entendido como mímica del trabajo real, siendo así que los juguetes no son “representativos” sino más bien reales; los materiales utilizados por niños durante el juego están ligados al entorno socioeconómico; los infantes suelen agruparse de forma mixta con respecto a la edad. Según tal enfoque, estas características suelen ser vistas como destructivas por adultos que no pertenecen a la comunidad, siendo desalentadas por estos.

Es fundamental en este punto reconocer que, siendo una población con formas de vida tan diversas, es imposible generalizar los elementos anteriormente recogidos. Sin embargo, al igual que estos no pueden ser extrapolables, tampoco lo deben ser las perspectivas homogeneizantes que muy a menudo se encuentran presentes tanto en el ámbito académico como en el social (Tseng & Kuo, 2014).

En este sentido, hemos de promover la consideración de puntos de vista alternativos, así como dar a conocer la historia del pueblo gitano, reflexionando y analizando los hechos históricos que marcaron las relaciones entre las comunidades gitanas y la sociedad mayoritaria, con el fin de favorecer la tolerancia y la interacción sociocultural. Así, en la presente investigación partimos desde una perspectiva que busca una mirada de carácter holístico, propia de disciplinas como la antropología, con la finalidad de recoger lo más certeramente posible los recursos culturales con los que cuentan las familias y los niños y niñas romaníes, susceptibles de ser considerados como Fondos de Conocimiento y por tanto, prácticas idóneas para su reconocimiento en el currículo oficial (Tseng & Kuo, 2014).

La historia del pueblo gitano resulta difícil de articular debido a la falta de datos fiables y el reconocimiento de la voz de sus protagonistas. Para nosotros, la ética profesional resulta fundamental y, por tanto, recoger una documentación de este tipo resulta delicado. Sin embargo, teniendo en cuenta la poca relevancia histórica y la invisibilización en la institución escolar, consideramos que nuestro trabajo puede aportar, al menos, la posibilidad de un cuestionamiento crítico del tratamiento documental al que han sido sometidos los sucesos acaecidos desde su llegada a suelo ibérico.

El hecho de no verse reconocidos en la escuela, además de no compartir el *habitus* escolar del resto de sus compañeros, obviamente implica la interiorización por parte del alumnado gitano de una serie de elementos que dificultan si cabe aún más, su plena inclusión y su éxito en el sistema educativo.

Partiendo de estas condicionantes, resulta necesario establecer cuáles son las variables que pueden influir de manera excepcional en el rendimiento académico de minorías étnicas, en específico, de la infancia gitana.



CAPÍTULO 2





CAPÍTULO 2. LA FAMILIA COMO INSTANCIA APROPIADA PARA EL USO DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO. DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DE RIESGO

Introducción

En la actualidad, las investigaciones destinadas al estudio del rendimiento académico constituyen uno de los temas más tratados en la investigación educativa. Así, en una época caracterizada por el flujo constante de información, para la educación supone un importante desafío el poder transformar esa ingente cantidad de datos en conocimiento aprovechable para el desarrollo personal. Considerando que el binomio éxito-fracaso se refiere a una normativa que muchas veces resulta tan cerrada que deja por fuera el proceso evolutivo y las idiosincrasias de cada estudiante, es evidente que, en numerosas ocasiones, un escenario de bajo rendimiento académico arrastra un conjunto de problemas que tienen consecuencias negativas en los procesos de inclusión social (González-Pienda, 2003).

Por otra parte, es importante considerar, dentro del proceso madurativo del niño y adolescente, la influencia de las instituciones como procesos sistémicos e interrelacionados, con mayor o menor incidencia, dependiendo de la etapa evolutiva del menor, las exigencias sociales, etc. En este contexto, el éxito escolar va a estar determinado, entre otros elementos, por el tipo de relaciones que se constituyen entre la familia y la escuela, y, tal como comenta Colás (2004), de la interiorización de significados y prácticas que ambas instituciones se adjudiquen en un ámbito sociocultural específico. Esta idea es apoyada por diversos estudios (Buendía y Sánchez-Núñez, 2005; Soriano y Fuentes, 2003) que señalan que las respuestas a las necesidades de la escuela actual, están marcadas por la apertura del centro educativo a la comunidad, implicando esto también el establecimiento de redes, tanto con las familias como con los demás agentes educativos (Sánchez-Núñez y García-Guzmán, 2009).

En el caso específico de los niños pertenecientes a comunidades en riesgo de exclusión, como es la gitana, estos suelen comenzar el proceso de aprendizaje formal con un *background* cultural considerado inferior con respecto al del resto de compañeros. En este escenario, son muchas las variables que influyen en las trayectorias educativas del alumnado. Lo que está claro es que numerosas investigaciones abogan por una mayor cercanía entre familia y escuela. El problema surge cuando ninguna de las partes presenta un compromiso real de diálogo y cooperación, como consecuencia de prejuicios o malas experiencias que moldean los idearios sociales de los agentes responsables de la escolarización del estudiantado.

Por esta razón, resulta fundamental estudiar aquellas variables que pueden influir en la socialización del alumnado tanto a nivel familiar como institucional, con la finalidad de diseñar estrategias capaces de lograr una mejora tangible en el rendimiento académico de jóvenes pertenecientes a sectores sociales en riesgo de exclusión.

En este capítulo se recogen, por un lado, aquellas variables familiares que pueden influir directamente en el rendimiento académico del alumnado, y con ello, la importancia tanto de una implicación real y comprometida de la familia con la educación de los niños, como el desarrollo, por parte de la escuela, de una educación familiar de calidad, que sirva como soporte y acompañamiento durante la planificación y desarrollo de sus proyectos educativos.

Por otro lado, se incluyen aquellas variables de carácter más social y económico, que tienen un peso importante en las configuraciones familiares y en las relaciones de estas con las instituciones escolares. Finalmente, presentamos los Fondos de Conocimiento existentes en el aula, como estrategia para favorecer el diálogo y la participación de las familias, en nuestro caso gitanas, como co-constructoras del conocimiento en la escuela.

2.1. Familia y rendimiento académico

En la actualidad, gracias a la importante cantidad de estudios llevados a cabo al respecto, es bien sabido que el rendimiento del alumnado está indudablemente influenciado por aquellos entornos en los que tienen lugar tanto sus aprendizajes como su desarrollo a nivel social, económico y cultural (Lorenzo, Santos Rego, y Godás, 2012; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008). En este sentido, es posible afirmar que

el nivel de adquisición de las competencias básicas por el estudiantado tiene relación con el estatus social, económico y cultural de las familias (Mazadiego y Vallejo, 2006).

Concretamente, este tema ha sido objeto de estudio por parte de dos grandes ramas de las ciencias sociales: por un lado, las investigaciones en el campo de la psicología de la educación, que van desde el desarrollo evolutivo de los niños/as hasta los estilos parentales, y, por otro lado, los estudios sociológicos, que se dedican a indagar el modo en que características familiares como el nivel socioeconómico y la historia cultural impactan de manera considerable en el desempeño académico de los estudiantes (Mazadiego y Vallejo, 2006).

En primer lugar, es de suma importancia clarificar en este marco de trabajo a qué nos referimos cuando hablamos de rendimiento académico, y cuándo es estimable que un alumnado presente un rendimiento bajo. Así, siguiendo a Ruiz de Miguel (2001) y Martínez-Otero (2009), el rendimiento académico se define como el resultado que rinde o da el alumnado en la escuela, normalmente expresado a través de las calificaciones escolares. De esta manera, se presenta como producto del aprendizaje, impulsado por el oficio educativo del profesor y producido por el estudiante, aunque no todo aprendizaje puede ser considerado como consecuencia de la acción docente, dejando claro que existe la presencia de una serie de factores que también intervienen en el mismo (Tourón, 1985; Quadrado-Gil y Rodríguez-Diéquez, 1995).

De acuerdo con Bernal (2015), centrando la atención en la dimensión educativa de las investigaciones sobre rendimiento, la implicación familiar destaca como el factor más vinculante a la hora de estudiar el desarrollo de las trayectorias escolares. Así, con respecto a esta variable, se distinguen dos perspectivas; una de carácter interno, esto es, las relaciones paterno-filiales, y la otra, de carácter externo, constituida por la relación de los padres con el centro educativo.

En este tipo de investigaciones también se toman en cuenta elementos como las relaciones entre los miembros, las actividades realizadas, las actitudes, los valores y las normas por las que se rige la vida familiar. Supone una diferencia significativa también el poder estudiar variables como las actitudes hacia la escolarización, la motivación de los hijos, la ayuda en las tareas académicas, las aspiraciones educativas, los hábitos de trabajo, la estabilidad familiar y el estilo comunicativo, entre otras (Bernal, 2015).

Por otra parte, desde la óptica sociológica, son las características sociales, económicas y culturales de las familias, así como los contextos en los que habitan, las variables a estudiar cuando se trata de explicar su relación con el rendimiento académico de los hijos/as. Dentro de esto, un tópico que resulta especialmente importante es el nivel educativo de los padres, al que en los últimos tiempos se le ha sumado el nivel ocupacional (Mazadiego, y Vallejo, 2006).

De este modo, es posible estimar que desde ambas disciplinas se estudian elementos que influyen en el funcionamiento familiar; está claro que las variables tanto de índole educativa como sociológica apuntan hacia la capacidad y disponibilidad de los padres, así como a los valores culturales, como los encargados de mediar en la optimización (o no) del desarrollo de las dinámicas familiares (Mazadiego, y Vallejo, 2006).

Específicamente, Hess y Holloway (1984) identificaron algunos procesos que vinculan a la familia con el desempeño académico: el intercambio verbal, las expectativas familiares, las relaciones positivas y las creencias de los padres acerca de sus hijos, así como las atribuciones que hacen al comportamiento de los mismos y las estrategias de control y disciplina. Particularmente, este último proceso es considerado por autores como Marjoriebanks, (1979) como uno de los que inciden de manera más significativa en el desempeño académico (Mazadiego, y Vallejo, 2006).

2.1.1. Variables que influyen en el rendimiento académico del alumnado

De acuerdo con Ruiz de Miguel (2001), desde una perspectiva histórica, los primeros estudios sobre la eficacia en la escuela (Coleman, 1966; Comber y Keeves, 1973; Husen, 1967; Plowden, 1966) ya destacan la pobre influencia de esta institución sobre los resultados académicos, siendo, sobre todo, la posición socioeconómica de las familias, el factor protagonista por excelencia del desarrollo escolar, incluso por encima de la preparación y cualificación del profesorado (Coleman, 1966). De esta forma, son las variables asociadas al contexto familiar, las mejor consideradas a la hora de predecir el rendimiento académico (Brembreck, 1975), llegándose a relacionar la convivencia en un hogar proclive al estudio y la educación, con los resultados del aprendizaje (Dave, 1963). Los aportes de estas investigaciones permiten aseverar que la importancia de la familia es vital para combatir, por una parte, el lastre que supone el bajo rendimiento

académico, y por otro, para instituir las bases de nuevas y más eficaces acciones educativas (Fueyo, 1990).

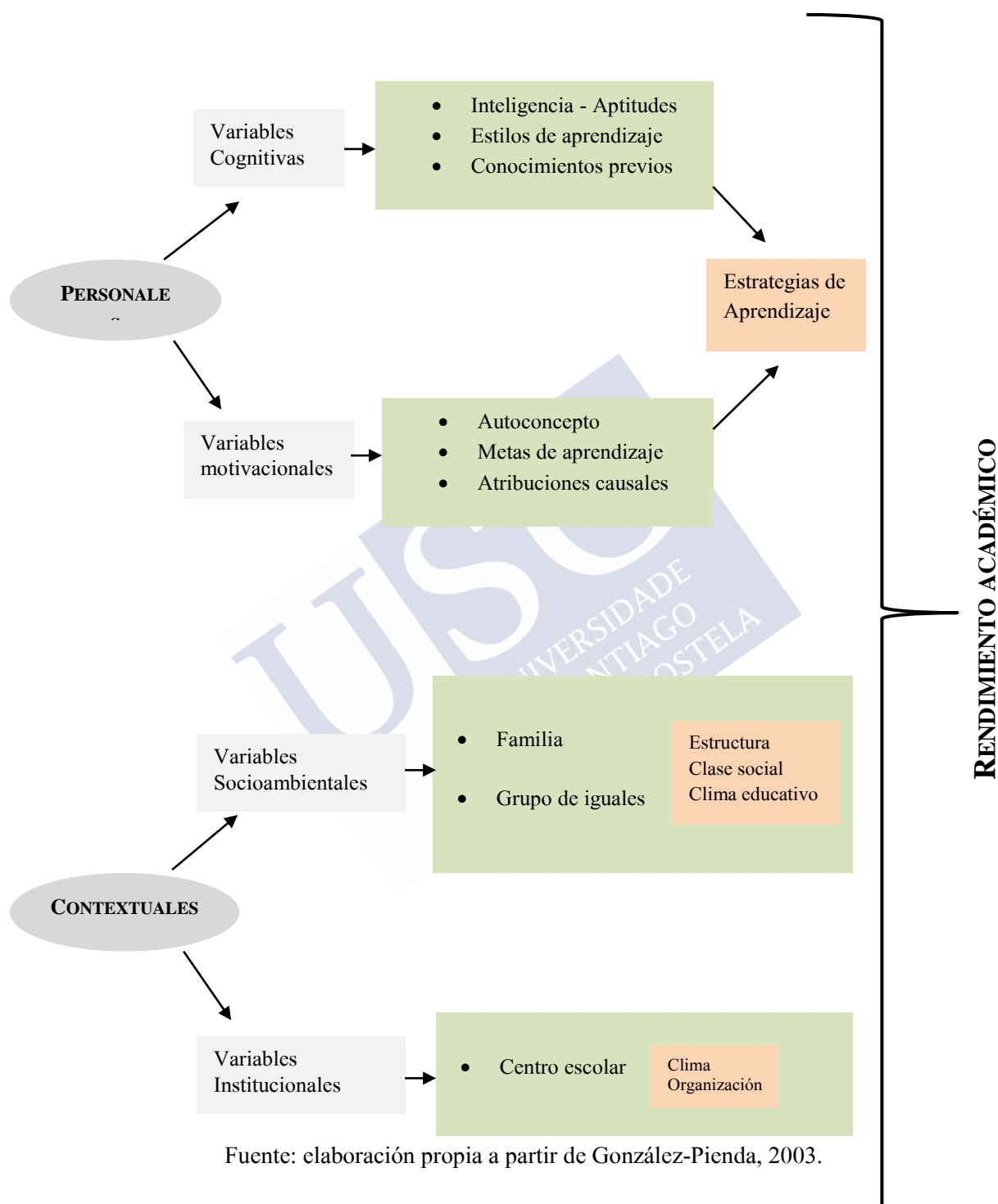
Siguiendo este marco de trabajo, y de cara a la concreción de estas nuevas formas educativas, es necesario partir de una perspectiva holística a la hora de considerar aquellas variables que influyen en el rendimiento académico del alumnado, esto es, tener en cuenta desde factores escolares (ratio profesor/alumno, agrupación de los alumnos, características del profesor, tipo de centro y gestión del mismo), hasta aquellos que influyen más directamente en el alumnado, como los personales (inteligencia y aptitudes, personalidad, ansiedad, motivación, autoconcepto), sociales (características del entorno en el que vive el alumno) y familiares (nivel socioeconómico familiar, estructura, clima, etc.) (Ladrón de Guevara, 2000; Ruiz de Miguel 2001).

En los últimos años, las investigaciones al respecto se han enfocado en el estudio de estos factores, con la manifiesta finalidad de aportar recursos que permitan elaborar y/o modificar aquellas políticas y prácticas que puedan tener un peso específico en la mejora del logro académico de los estudiantes, indistintamente a su género, clase social, procedencia étnico-cultural o tipo de centro educativo (Lorenzo et al., 2017).

Siguiendo a González-Pienda (2003), en el contexto escolar existen una serie de factores condicionantes, que, coincidiendo con lo descrito anteriormente, se pueden agrupar en dos dimensiones: aquellos de tipo personal, y los que están más ligados a elementos contextuales (socioambientales, institucionales e instruccionales).

En resumen, las variables que influyen en el rendimiento académico del alumnado son las que aparecen recogidas en la figura siguiente:

Figura 1. Variables que influyen en el rendimiento académico del alumnado



Variables personales

En la mayoría de las investigaciones desarrolladas en este ámbito, dentro de las variables personales, pueden agruparse dos perspectivas: cognitiva y motivacional.

a. Variables Cognitivas

De acuerdo con González-Pienda (2003) se trata de las variables más frecuentemente utilizadas como predictoras del rendimiento académico, teniendo en cuenta que las acciones escolares requieren del funcionamiento de procesos cognitivos. Al respecto, diversos estudios demuestran la existencia de una relación positiva entre las actitudes de los alumnos y su logro académico (Casanova Arias, 1988; Colmenares y Delgado, 2008). Asimismo, dentro de estas variables, destaca la inteligencia como una potencialidad que se puede cristalizar o no, en rendimiento académico, siendo así posible obtener, gracias al uso de baterías aptitudinales, información propicia para la toma de decisiones de carácter educativo. No obstante, esta misma dinámica expuso el fracaso de dichas variables en la búsqueda de perfiles aptitudinales particularmente relacionados con el aprendizaje y el rendimiento académico. En este sentido, lo que permite recoger el perfil aptitudinal son las diferencias de rendimiento en función de determinadas actividades específicas, dejando por fuera la manera en la que se desarrollan procesos de percepción, análisis y razonamiento entre distintas situaciones (González-Pienda, 2003).

Dicho brevemente, la eficacia en el aprendizaje no puede ser medida en términos exclusivos por la capacidad cognitiva y aptitudinal, dejando de lado la manera en la que el alumnado optimiza ese potencial mediante los denominados estilos de aprendizaje, definidos como las herramientas con las que cuentan los estudiantes a la hora de resolver sus tareas y conflictos escolares. A esto se le suma el hecho de que, además de desarrollar habilidades y saber ponerlas en práctica, es necesario contar con lo que el alumno “ya sabe” (conocimientos previos) que, tal y como menciona Vygotsky (1978), son saberes imprescindibles para alcanzar un verdadero aprendizaje significativo.

b. Variables de ámbito motivacional-afectivo

La motivación instaura la circunstancia previa al estudio y aprendizaje. Durante las últimas décadas, han sido diversos los autores que han resaltado la importancia de la

vertiente motivacional y afectiva para la constitución de modelos válidos que expliquen el aprendizaje y rendimiento escolar desde diversos enfoques teóricos, tales como el de la motivación intrínseca (Goldberg & Cornell, 1998), creencias de competencia (Guay, Marsh y Boivin, 2003), atribución de valor/creencias de control (Denissen, Zarrett y Eccles, 2007), e intereses (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, y Baumert, 2005).

Estos modelos explican que, para mejorar el rendimiento, amén de saber “cómo hacer” y “poder hacerlo” (variables cognitivas), es necesario “querer hacerlo”, esto es, estar en disposición y poseer la motivación necesaria (variables motivacionales) para poder desarrollar componentes cognitivos que sirvan de guía hacia la consecución de los objetivos propuestos.

De acuerdo con Santos Rego (1990b), cuando se habla de motivación de aprendizaje, se está a definir el grado en el que los estudiantes se esfuerzan por alcanzar objetivos académicos que consideran útiles y significativos. Asimismo, está constituida por una gran variedad de elementos, entre los que destacan los sentimientos de orgullo y satisfacción resultantes del logro, procesamiento de información, la consciencia metacognitiva de las propias intenciones hacia el aprendizaje, *feedback*, búsqueda de nueva información, (auto)control de la ansiedad y el temor al fracaso, etc.

En definitiva, para estos académicos, si los alumnos desean alcanzar el éxito escolar deben tener tanto la “voluntad” como la “habilidad”, reflejando así la relación entre las variables afectivo-emocionales y cognitivas dentro del aprendizaje en la escuela. En el caso específico de la motivación, esta, a su vez, incorpora otros aspectos a tener en cuenta como las atribuciones causales, las expectativas de logro, y en mayor medida, la autoestima y el autoconcepto, entendidos como factores centrales en el estudio de la personalidad (Marsh & Young, 1997).

Variables contextuales

Dentro de estas variables destacan dos modelos: el familiar y el de influencia de pares.

a. Familiar

Es dentro del entorno familiar donde el estudiante va conformando su personalidad, aprendiendo a encarnar diversos roles, a través de modelos y normas de conducta,

jerarquías de valores, etc. A su vez, dentro de la configuración familiar, se presentan diversas variables, con diferentes incidencias: la estructura familiar, esto es, las personas que forman parte de la misma; el origen de procedencia de los padres, así como los ingresos económicos de los mismos y los medios socio-culturales a los que tienen acceso los hijos; y el clima educativo familiar, en el que se recogen tanto las actitudes como las expectativas de los padres sobre el futuro académico de sus hijos (González-Pienda, 2003). De igual modo, componentes comportamentales como la asistencia de los padres a las reuniones con los profesores, excursiones, trabajo voluntario, etc., también han sido considerados como variables objeto de estudio (Lee & Shute, 2010).

Es de destacar el hecho de que desde una perspectiva más contextualizada haya tenido lugar la valoración de la implicación familiar en los resultados del aprendizaje escolar (Caldas & Bankston, 1997; Hokoda & Fincham, 1995). Es así como, numerosas investigaciones sobre el estudio de la implicación familiar se han dedicado a dar a entender cómo diferentes conductas de los progenitores influyen en la motivación y el autoconcepto de los alumnos (Castejón y Pérez, 1998; Hokoda & Fincham, 1995; Morvitz & Motta, 1992; Reynolds & Walberg, 1992). Los hallazgos de dichos estudios coinciden en exponer que las variables que representan las conductas de implicación familiar en la escolarización cuentan con un mayor poder explicativo que las variables que implican las características de las familias en sí mismas.

Por otra parte, existen trabajos focalizados en comprender cómo las familias se implican, beneficiando o interponiéndose al desarrollo del aprendizaje a partir de su impacto sobre las conductas de autorregulación (Feldmann, Martínez-Pons, & Shaham, 1995; Martínez-Pons, 1996; Zimmerman, Bandura, & Martínez-Pons, 1992). En general, es posible afirmar que las expectativas que las familias ostentan sobre la capacidad de sus hijos para alcanzar el éxito académico se presentan como la variable de mayor influencia, ya que repercute de manera directa sobre el autoconcepto académico, esto es, a mayor nivel de expectativas familiares sobre la capacidad de sus hijos, mayor autoconcepto y confianza en sí mismos tendrán. De igual forma, al incrementarse las expectativas sobre las capacidades de los hijos, crece también la predisposición de estos a responsabilizarse tanto de sus logros como de sus fracasos académicos (González-Pienda, 2003).

b. Influencia de pares

Las relaciones entre pares son de central importancia para el alumnado a lo largo de su infancia y adolescencia. Estas, además de proveer de una fuente de compañía y entretenimiento, ayudan en la resolución de problemas, suponen un importante apoyo emocional, y, especialmente durante la adolescencia, una base para el desarrollo identitario (Parker & Asher, 1993). Al respecto, los niños que disfrutan de relaciones positivas con sus pares, manifiestan elevados niveles de bienestar emocional, seguridad en sí mismos, y valores para formas prosociales de comportamiento e interacciones que les permiten tener una mayor capacidad de adaptación que aquellos niños/as que no presentan relaciones positivas con pares. Un hallazgo adicional es que los niños que mantienen relaciones positivas con sus pares tienden a estar más comprometidos en las tareas académicas que aquellos que no establecen este tipo de relaciones. De esta manera, la competencia social de la infancia con los pares ha sido relacionada positivamente con logros a lo largo de sus trayectorias académicas (Wentzel, 2003; 2017).

Merced a estas variables, y a pesar de la dificultad por encontrar con precisión cuáles son exactamente los elementos que tienen mayor peso a la hora de estudiar el rendimiento académico del alumnado, una asociación se ha ido haciendo nítida. Se trata de la relación entre la participación familiar en la escuela y el éxito académico. Así, aquellos padres que se muestran más comprometidos con la escolarización de sus hijos, propician el crecimiento de su propio capital social, puesto que tienen la posibilidad de aprender de otras familias y de los propios docentes sobre el funcionamiento de la escuela (Ryan, Casas, Kelly-Vance, Ryalls, & Nero, 2010; Lorenzo et al., 2017).

Si bien es cierto que estas relaciones suelen desarrollarse bajo parámetros sociales, económicos y culturales, antes que propiamente escolares, sigue siendo considerable la aportación desde la política educativa sobre el compromiso de las familias para con las trayectorias académicas de sus hijos (Garreta, 2008).

Variables institucionales

Dentro de estas variables, destacan las propias del centro educativo y su organización. En lo concerniente al centro educativo, las variables que presentan mayor influencia son

las del clima y organización. Tales variables, son entendidas como características persistentes y exclusivas de una escuela en particular (Hoy, Tarter, y Bliss, 1990). La definición de “clima” ha sido utilizada de manera indistinta relacionándolo con términos como la cultura y el ambiente escolar, el sentido de comunidad y ambiente académico, etc. (Hoy & Hannum, 1997; Lee y Shute, 2010).

Hoy y Hannum (1997) han propuesto como subcomponentes del clima escolar el énfasis académico, afiliación de maestros, colegiados, liderazgo, influencia de la dirección y recursos de apoyo. Otros autores han resaltado diferentes dimensiones del clima escolar; por ejemplo, influencias de la comunidad y políticas escolares, tamaño de la clase, datos demográficos, etc.

Por otra parte, también ha sido objeto de estudio la relación existente entre la calidad del clima escolar y el bienestar del alumnado, poniendo en evidencia elementos de riesgo que podrían suponer problemas de adaptación en niños/as y adolescentes escolarizados (Estévez, Murgui, Musitu, y Moreno, 2008).

2.2. Implicación, responsabilidad y compromiso de las familias

De acuerdo con Santos Rego (2017), la problemática planteada por Vandegrift y Greene no era trivial, puesto que aún persiste una enorme cantidad de centros educativos que siguen demostrando no saber lo que en realidad significa “implicar a las familias”. De esta forma, el ideario común es que los padres se implican cuando participan de modo continuo en las actividades de la escuela, o apoyan en los deberes del hogar.

Bajo este modelo, únicamente el “nivel de compromiso” y la “participación” son presentados como elementos clave en la constitución de la definición de *involved parents*. Al respecto, una diferenciación a tener en cuenta es la establecida por Pomerantz, Moorman, y Litwack (2007), al identificar una implicación basada en la escuela y otra basada en la familia. Lo que está claro es que existe un amplio consenso en destacar el hecho de que la participación de los padres en la educación escolar de sus hijos/as varía en función de la edad de escolarización (al aumentar en los centros de primaria y bajar en los de secundaria), y del origen y/o procedencia familiar (Lorenzo, Godás, Priegue, y Santos Rego, 2009).

Esta perspectiva se presenta como una conceptualización cuanto menos superficial, si se dejan fuera, a la hora de hablar de implicación familiar, los innumerables obstáculos que dificultan la participación de muchas de estas familias en la actividad normal de la escuela, a saber, la pobreza, el desconocimiento o insuficiente fluidez en la lengua o lenguas del país, y la incompatibilidad de horarios, entre otros. Son muchas las familias que se sienten intimidadas en el entorno escolar, o que consideran fuera de sus funciones el preguntar o consultar con el profesorado (Marshall y Lambert, 2006). Además de circunstancias como la condición migratoria de muchos padres, también debe hacerse análisis sobre la situación concreta del sistema educativo (Bolívar, 2006; Santos Rego, 2009). Todavía existe un alto porcentaje de profesorado que no conoce o, simplemente, no aplica técnicas que puedan mejorar la implicación familiar. La relación entre los centros escolares y las familias se constituye, por un lado, por los mecanismos participativos que las instituciones ofrecen, y de otro, por el interés y las posibilidades reales que los progenitores tienen de implicarse en tales relaciones (Santos Rego, 2009).

En consecuencia, hablar de implicación familiar supone un tema complejo que ha sido reflejado en numerosas investigaciones encargadas de estudiar la actuación de padres y madres en relación con la ayuda a sus hijos en los estudios.

A pesar de que, en su mayoría, los estudiosos del tema concuerdan en que la realización de actividades de manera conjunta puede ser considerada clave para la optimización de los resultados académicos de los estudiantes, también los hay más escépticos. Por ejemplo, desde la sociología se manifiesta preocupación porque esta variable suponga lo contrario de lo que realmente se quiere lograr, es decir, que pueda dar paso a mayores diferencias a nivel social entre familias en la escuela (González-Pienda, 2003; Santos Rego, 2009).

Con todo, desde una perspectiva educativa, se busca diseñar una visión globalizadora de lo que supone la implicación familiar, teniendo en cuenta la necesidad de establecer puentes entre las familias más desfavorecidas y la institución escolar (Godás, 2015). Por esta razón, actualmente es posible hallar en la documentación dedicada a estudiar este tema, programas educativos específicos que tienen como objetivo posibilitar la implicación de las familias y las comunidades en los procesos educativos de los jóvenes

y adolescentes. A continuación, se recogen las propuestas consideradas de mayor relevancia para dar cuenta de este proceso (Godás, 2015).

Annette Lareau y James Comer

El trabajo de Annette Lareau ha supuesto una mejora considerable en la comprensión de la participación de las familias. Si bien esta ha sido considerada por mucho tiempo como un elemento clave para el rendimiento educativo y éxito académico (Lareau, 1987; Jun & Colyar, 2002; Zarate, 2007), sus estudios pusieron de manifiesto las diferencias en la participación familiar, teniendo en cuenta factores como clase, redes sociales y capital, adoptando una posición crítica con respecto a los puntos de vista “anclados” que manifiestan los administradores escolares en lo que se refiere a un adecuado papel de la participación de los padres (Lareau, 1987). Concretamente, el trabajo de Lareau puso énfasis en los procesos a partir de los cuales se reproducen los resultados y patrones.

Así, esta autora pudo cotejar la diferencia entre las líneas de actuación familiar según la clase social de pertenencia, estudiando los distintos recursos de los que pueden hacer uso las familias durante el desarrollo de sus relaciones con la escuela (Lareau, 1987, 2000).

Sus resultados advierten que la creencia más extrapolable en las clases medias implicaría ejercer una rotunda vigilancia sobre los hijos, incluido un mayor control sobre los resultados académicos. No obstante, en el caso de las clases populares, la supervisión sería vista como innecesaria. Es decir, para este último colectivo, una excesiva implicación en los asuntos escolares supondría un desajuste en el propio proceso de madurez y aprendizaje (Lareau, 2000).

Por otro lado, Comer (1980) parte del supuesto de que el profesorado desconoce los aspectos culturales y familiares de los jóvenes pertenecientes a minorías en riesgo de exclusión, lo cual les impide diseñar unas propuestas ajustadas a los procesos de aprendizaje de dichos grupos.

Con la finalidad de contrarrestar este problema, tal autor diseñó un modelo, que posteriormente pondría en práctica a través del *School Development Program*, cuya estructura se fundamenta en *mecanismos* que trabajan en la aplicación de planes

escolares centrados en el aprendizaje personal. Los resultados de su trabajo ponen de manifiesto que cuando la educación toma en serio las necesidades de los estudiantes, es posible que estos desarrollen las habilidades tanto académicas como sociales imprescindibles para lograr el éxito escolar (Godás, 2015).

El modelo de Joyce L. Epstein

Una cuestión que parece distorsionar la relación entre implicación familiar en la escuela y rendimiento académico es la propia modelización de los conceptos “implicación” y “rendimiento” (Alonso, 2014). Como se mencionó con anterioridad, la implicación supone un fenómeno amplio, complejo y difícil de medir (Desforges & Abouchaar, 2003) y hace referencia a multitud de estrategias bien distintas, cuyos efectos sobre el rendimiento son, igualmente, distintos. Aquí entra en juego la obra de Joyce Epstein, en la cual se han reforzado tales diferencias, constituyendo una tipología de formas de implicación familiar que se ha tenido en consideración. Esta tipología incluye: los cuidados básicos familiares; diálogo con docentes y documentación sobre eventos escolares; participación voluntaria en acciones educativas; apoyo con los deberes; participación en la organización escolar (consejos escolares, asociaciones de padres/madres, etc.). Además, Epstein reconoce el tipo de implicación a nivel comunitario, esto es, las relaciones familiares con instituciones no escolares, pero con influencia en los resultados académicos (Epstein, 1986; Epstein y Dauber, 1991).

Bajo estas líneas, esta autora ha establecido un programa diseñado para educadores, que además de ofrecer acciones específicas de actuación, ha sido objeto de evaluación y comparación de resultados con los logros del alumnado en diferentes aprendizajes, especialmente en lectura y matemáticas (Epstein, 1986; 2001).

En concordancia con lo expuesto anteriormente, es posible destacar el importante papel de las escuelas en la reducción de los obstáculos motivacionales hacia la participación. En este contexto, autores como Hoover-Dempsey y Sandler (1995) propusieron un modelo en el que se afirma que lo fundamental es lo que se lleva a cabo en la cotidianidad, a fin de que las familias se sientan concernidas a través del uso de estrategias ideales para *deconstruir* creencias infundadas (Shah, 2009).

Más allá de las perspectivas expuestas, y acudiendo nuevamente a los extensos estudios que sobre este tema se han realizado en el campo de las ciencias de la educación, se pueden encontrar propuestas como la de Torres Santomé (2007), quien recoge cuatro tipos de relación familia-escuela, en función de cómo la ven los padres:

- Burocrática: las familias asisten a la escuela únicamente al ser convocadas para trámites de carácter burocrático (compra de materiales, horarios, etc.).
- Tutelar: los padres y madres se unen a aquellas actividades específicas que diseña el profesorado de manera unilateral: cursos, talleres, etc., así como cuando se requiere de apoyo familiar para vigilar el rendimiento académico del alumnado, dando a entender que es solo necesaria su participación cuando el estudiante no va bien en los estudios.
- Consumista: las familias se decantan por un centro a partir de la información social sobre lo que es una “buena” o “mala” educación, y, a su vez, las instituciones escolares eligen al alumnado con mejor rendimiento para tener altos estándares en el “mercado educativo”.
- Cívica: esta relación sería la fundamentada en la igualdad de participación y toma de decisiones, la cooperación y la resolución de problemas.

A partir de estas premisas, la vinculación entre implicación y rendimiento comienza a complejizarse, siendo posible incorporar diferentes matices. Por ejemplo, Desimone (1999) argumenta que determinadas formas de implicación ejercen una influencia directa en el rendimiento académico, específicamente, aquellas que tienen que ver con la organización y gestión de los centros. Por su parte, Hoover-Dempsey et al. (2001) sugieren que el apoyo en los deberes debe ser considerado como uno de los elementos más potentes de implicación, propuesta que también reconocen diversos estudiosos al respecto (Epstein & Van Voorhis, 2001; Valle et al., 2015). Asimismo, Sacker, Schoon, & Bartley (2002), comparten la idea de que las prácticas de implicación en el hogar efectivamente influyen en el rendimiento, adjudicándole la misma importancia que la propia participación en las escuelas (Alonso, 2014).

2.2.1. Implicación educativa de los padres y su relación con el centro educativo

De acuerdo con Auduc (2007), la escuela pública puede ser considerada como una invención social relativamente nueva, siendo así que desde hace algo más de un siglo

que niños y niñas, independientemente de sus raíces geográficas, culturales y/o económicas, están escolarizados en una misma institución. A partir de entonces se ha comenzado a concebir a los niños como alumnos, y a las familias como “padres de alumnos”. En este contexto, diversos autores afirman que la colaboración entre las familias y las escuelas ha entrado recientemente en la categoría de rol, dentro de lo que se considera ser “padres de alumnos” (Auduc, 2007; Dubet 2006; Fernández Enguita 1993, 2001; Garreta 2008, 2009).

Así fue como alrededor de los años 60 del pasado siglo, tuvo lugar en Europa una especie de simbiosis entre ambas instituciones, esto es, la escuela comienza a influir en el funcionamiento de las reglas familiares, y a su vez, los padres comienzan a tomar parte en el funcionamiento escolar (Porcher, 1981).

En los años siguientes va a establecerse una mutación en esta relación que, según Pulpillo (1982), haría crecer la presencia de las familias en la escuela: “hoy los padres, individualmente o asociados, van al colegio como sus propios hijos, sino día a día o semana tras semana, por lo menos mes a mes” (Pulpillo, 1982, p. 11). En este sentido, Périer (2007) estima que, a partir de los años 80, con el auge de la preocupación por las cuestiones educativas, surgiría un nuevo modelo de relación familiar, *el partenariado*, donde se anima a las familias a participar en la vida de los centros escolares. Concretamente, en la España de 1985 tuvo lugar el anuncio de la LODE, que reconocía la participación institucional de los padres, y posteriores normativas que invitaban activamente a las familias a colaborar con la escuela (Monceau, 2008).

Al respecto, Montandon y Perrenoud (1994) estiman que la idea de la participación se va a expandir en consonancia con la búsqueda de una sociedad en la que reinen valores democráticos y se mejore el nivel de instrucción. Sin embargo, tal y como recoge Glasman (1992), este modelo no se manifiesta únicamente como resultado de la reivindicación de las familias. Es necesario tener en cuenta que también la escuela ha dado a la definición “padres” una significación en lo relativo a la escolarización. Así, la asistencia asidua a los centros, el estar al tanto de sus actividades y en constante diálogo con el profesorado, forma parte de las funciones que le dan sentido social al rol de “padre” o “madre”.

De esta forma, como ponen de manifiesto Fernández Enguita (2007) y Garreta (2008, 2009) entre otros, en la sociedad actual la participación familiar en las trayectorias escolares de los hijos y en el funcionamiento de las escuelas está enteramente reconocida y legalmente apoyada. Es por ello que, desde el inicio de la escolarización, los padres adquieren unos derechos y deberes reconocidos a nivel legislativo, en lo concerniente a su papel en los centros. No obstante, a la luz de los hechos, aún queda un largo camino por recorrer si lo que se quiere alcanzar es una participación familiar plena y en igualdad de condiciones (Bernal, 2015).

En esta línea, el Proyecto INCLU-ED *Estrategias para la inclusión y la cohesión social a través de la educación* (Flecha, 2012), diseñado para el estudio de estrategias educativas para la inclusión y la cohesión social en Europa, destaca que la participación tanto decisoria, como evaluativa y educativa, pueden ser decisivas en el impacto sobre el aprendizaje del alumnado.

En relación con la definición de implicación educativa, esta entraría dentro de la categoría de participación de los padres en las escuelas, entendiéndose específicamente como aquella participación en la que las familias se convierten en protagonistas, tanto en los procesos de aprendizaje de sus hijos, como de su propia formación (Reparaz y Naval, 2014). A título indicativo, este tipo de participación agruparía acciones como entrevistas con el profesorado y asistencia a cursos de formación familiar, entre otras actividades, todas ellas diseñadas bajo una filosofía de diálogo y coordinación entre padres y agentes educativos. De ahí la necesidad de contar, a nivel general, con unos objetivos, valores y prácticas educativos, y también con la interiorización de una responsabilidad simultánea entre los hogares, los centros y la comunidad, en pro de la educación de la infancia y la juventud (Bernal, 2015).

Un tema para destacar dentro de las investigaciones llevadas a cabo sobre la implicación familiar y el rendimiento académico es el de la importancia de compartir un “sentido educativo” entre familias y centros escolares (Andrés y Giró, 2016; Collet, Besalú, Feu, y Tart, 2014). De esta forma se introduce como punto clave la armonización de los objetivos escolares propuestos desde los hogares, con aquellos estimados por el profesorado, posicionándose este elemento como un considerable predictor del desarrollo del alumnado a todas las edades (Barca et al., 2012). Pero no

solo se considera esta conveniencia en lo concerniente al rendimiento académico, sino que también se han confirmado sus connotaciones positivas en lo referente al crecimiento de los hijos-alumnos en diversas instancias, sirviendo de guía para la adultez, y, específicamente, en la manifestación de formas de comportamiento adaptadas a los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven (Bernal, 2015).

Los beneficios de esa confluencia educativa entre escuelas, familias y sociedad se han constatado en grupos de diferente caracterización económica, étnica y socio-cultural, y aún en el caso de los niños con dificultades de aprendizaje (Flecha, 2012). Este dato cobra más interés en los espacios de desigualdad socioeconómica. Las familias de bajo estatus sociocultural participan menos en la escuela, sobre todo en aquellas actividades propias de la participación consultiva y decisoria, puesto que estiman no tener capacidad para realizar este tipo de tareas. Para abatir los impedimentos que frenan la participación habría que hacer frente a problemas que exceden la acción educativa, mediante la consecución, por ejemplo, de jornadas laborales que permitan la dedicación de tiempo a los hijos y la presentación de un contexto social con más oportunidades, en el que se aprecie a la educación como medio para aprovecharlas. Además, es importante apoyar acciones dirigidas a mejorar la educación desde los propios centros educativos. En esta línea, las experiencias de haber logrado la participación educativa de los padres en las escuelas, comenzando por facilitarles su propia formación, han mostrado buenos resultados (Arostegui, Darretxe, y Beloki, 2013).

Los trabajos de Dubet y Martuccelli (1998) sobre las actitudes de las familias acerca de la escuela en Francia, demuestran que no se puede realmente comprender y analizar la experiencia de los escolares sin tener ningún tipo de conocimiento sobre las actitudes y las elecciones familiares. De este modo, los progenitores esperan de la escuela una utilidad social, la adquisición de un “capital escolar” diferencial que permita comprometerse mejor en la carrera de los niños. Según estos autores, los padres se comportan como “consumidores” en un “mercado” dominado por la competencia de los niños y las escuelas. Las actitudes y las expectativas de las familias hacia la escuela no forman bloques desprovistos de fracturas y de tensiones.

Contrariamente a lo sugerido hace unos años por las tesis relativas al “instinto de clase”, las formas más extremas del discurso de la distancia cultural, o bien, algunos clichés en curso entre los docentes, el grupo de padres “populares” otorga mayor importancia a la escuela, siendo los docentes muy bien valorados. Es importante que el alumno comprenda que el lenguaje de la escuela no es el lenguaje de la calle, y el grupo de padres está tanto más atado a esa ruptura cuanto más se siente amenazado por la crisis y por la subproletarización. Importa, entonces, que la escuela *resista*: “para nosotros, la escuela es siempre una institución”; es ella la que hace entrar en la gran sociedad, habría dicho Durkheim, es la que provee de las reglas de vida común. Los aprendizajes elementales no son solamente cognoscitivos, pues, aprendiendo a leer, los niños aprenden también a conducirse en sociedad, más allá de las esferas de la familia y el barrio (Dubet y Martuccelli, 1998).

En un estudio con familias de barrios populares, estos autores dan voz a la crítica que hacen sus miembros hacia el alejamiento del profesorado, que supone un “desprecio” hacia los padres, las culturas y los modos de vida populares con los cuales los docentes no quieren ser identificados. La distancia entre los maestros y las comunidades se ahonda tanto más cuanto que los maestros no son notables asegurados de sus estatutos (Dubet y Martuccelli, 1998).

Muchas veces la “dejadez” descrita por los docentes hacia los padres y madres pertenecientes a clases populares, viene dada más bien por la opinión de estos últimos hacia la indiscutible competencia de la profesión docente y su confianza hacia la misma, que estos autores recogen en la siguiente afirmación “Para mí, los maestros tienen su trabajo y no hay que intervenir. No seré yo quien vaya a enseñar al maestro a hacer su trabajo, así como él no me va a enseñar a hacer el mío” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 48).

Este tipo de aseveraciones por parte de las familias con respecto al papel de los profesores sobre el proceso de escolarización de sus hijos es coincidente con las realizadas por familias inmigrantes en España (Franzé, 2001; Jociles, Franzé, y Poveda, 2012), y también en los EE.UU. (González, Moll, y Amanti, 2005).

Al reconocer la autonomía y la especificidad de la escuela, los individuos defienden también la autonomía de un espacio privado y, a lo largo de las discusiones, se afirma

sin cesar que no se tiene el derecho de inmiscuirse en los asuntos de las familias, incluso en casos en que las conductas de los padres son aparentemente escandalosas: “Imposible meterse en la vida privada de la gente, es demasiado delicado” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 53).

Sin embargo, la separación de las esferas no impide la llamada constante al reforzamiento mutuo de las actitudes educativas. Las familias y la escuela deben dialogar, deben trabajar juntas. No hay que crear distancias entre ellas. Estos padres de alumnos subrayan también el hecho de que no tienen medios para discutir la pedagogía del maestro: “no aprendimos a aprender; el rol de los padres es sobre todo dar valores, un estado de espíritu” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 63).

Por su parte, la imagen de la socialización que tienen las clases medias puede ser calificada como “contractual”, en la medida en que el aprendizaje de las normas se presente menos como una imposición que como un ejercicio de la discusión. Para el grupo de las clases medias, la socialización escolar es, a lo más, complementaria de la familiar. A sus ojos, lo esencial de la socialización se hace en la familia, donde los niños son siempre bien “educados” y abiertos al mundo: “no hay que esperarlo todo de la escuela, uno tiene un papel a desempeñar también”. Como contrapartida, las familias populares son percibidas como esa “franja de la población que demanda educación” debido a una dimisión parental que parece darse de por sí (Dubet y Martuccelli, 1998).

La escuela debe participar de este proceso más global por el cual se transmite una capacidad de conducirse en sociedad, y en el cual la interiorización de las reglas morales por la discusión tiene un rol mayor. Esta concepción democrática establece un principio de continuidad entre la pequeña sociedad familiar y la gran sociedad (Dubet y Martuccelli, 1998).

De este modo, la jerarquía de las “funciones” atribuidas a la escuela, esto es, la de las demandas escolares, no es la misma en los dos grupos. Cuanto más cerca se está del polo popular, más fuerte es la demanda de integración, más se tiende a una representación “republicana” de la escuela como agente de acceso a la universal y gran sociedad; la escuela debe arrancar los particularismos más que reducir las desigualdades. Las clases medias tienden más a pensar que la socialización familiar basta para asegurar la integración. Para ellas, la función instrumental de la escuela pesa

mucho más; son las grandes beneficiarias de un aparato que saben utilizar. En este registro, los grupos populares están muy atrás, no solo porque ajustan sus aspiraciones a sus probabilidades, sino también porque ignoran, lo más frecuente, los usos de la escuela que hacen la diferencia (Dubet y Martuccelli, 1998).

En ambos casos, las relaciones entre los padres y la escuela no están totalmente desprovistas de tensiones y de conflictos. El grupo popular vive un conflicto importante entre el orden de los juicios escolares y el deseo de preservar la infancia, y una imagen positiva de sí. Más allá de la adhesión al discurso que la escuela produce sobre sí misma, estos padres manejan el conflicto que los opone a la misma, a menudo a través de su propio pasado. Evidentemente, la relación entre las clases medias y la escuela es más armoniosa, pero, sin embargo, no excluye una tensión sorda entre las llamadas a la personalidad infantil y el deseo de asegurar la promoción de los niños, o el mantenimiento de sus posiciones sociales. En todos los casos, el fracaso de los niños aparece como el elemento más crítico.

Siguiendo con el tema de la implicación de las familias en la actividad escolar de sus hijos, merece atención el análisis hecho por Doucet (2011), en el que explica que una parte importante de dichas actividades se entienden dentro de un sistema ritualizado, estimando las maneras de diseñar la implicación de acuerdo con paradigmas educativos que carecen de equidad. Las prácticas que definen esta ritualización abarcan diversas dimensiones, entre ellas símbolos, metáforas y estándares elementales identificables que tienen lugar en una cultura dada. Sobre este tema existe una extensa literatura sociológica, entre la que destacan teorías como la de Bourdieu (1977), cuando habla de violencia simbólica en la escuela, refiriéndose a las formas que esta institución adopta contra la resistencia de experiencias culturales antagónicas, con la finalidad de crear un efecto de desvalorización y sumisión de sus portadores; o Basil Bernstein (1990) con su teoría de los códigos lingüísticos en las aulas, que explica que los alumnos provenientes de familias de estratos sociales bajos, manejarán un código (restringido) incoherente con el manejado por el profesorado y alumnado de estratos sociales más altos (elaborado). Así, se presentarán diferencias en la selección e incorporación de significados, contextos y realizaciones, que, por supuesto, supondrán el mantenimiento de la reproducción social, al no reconocer como válidas la diversidad de formas culturales de enseñanza y aprendizaje incorporadas en los estudiantes.

En resumen, estas teorías sostienen que las formas organizativas de la escuela son producto de una selección cultural y productora de una manera de escoger a aquellos estudiantes que, gracias a pertenecer a una cultura elegida, serán los que alcancen el éxito, mientras que aquellos que no formen parte de esta, quedarán excluidos mediante diversos mecanismos (códigos lingüísticos, de comportamiento, contenidos curriculares, etc.) (Santos Rego, 2017).

Teniendo en consideración lo expuesto anteriormente, si lo que se busca es que esta red de apoyos funcione, es importante que tanto familias como comunidad puedan notarse en el funcionamiento del centro. Pero no a partir de una participación superficial, llena de lagunas, en la que a las familias pertenecientes a minorías les llega la cuarta parte de la información -con suerte-. Al contrario, participar supone un sentimiento activo de “unirse a” (Blackhawkins, Florian, y Rouse, 2007), implicando esto una responsabilidad recíproca. Es decir, solo cuando las familias verdaderamente comulguen con el sentimiento de participación en los procesos y actividades escolares, reconociéndose aceptadas y valoradas tal como son y con plena voz para actuar con confianza y seguridad, es donde realmente se podrán ver los resultados positivos en el rendimiento del alumnado (Flecha, 2009). Además de esto, cabe destacar que los espacios y tiempos efectivos son importantes para la participación, puesto que son muchas las ocasiones en las que diferentes actividades fracasan por una falta de organización que asegure aquello que se quiere efectuar.

En este sentido, Epstein (2009), habla, por ejemplo, de actividades o espacios que permiten la comunicación e intercambio de información entre la familia y la escuela. Se trata de acciones de formación para estas en torno a aspectos como el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas, así como otras que respondan a sus intereses y necesidades; orientaciones, propuestas, asesoramiento sobre cómo motivar o apoyar a sus hijos en su aprendizaje en el hogar; actividades en las que los padres y madres participan como voluntarios ayudando a los estudiantes, profesorado y/o centro; implicación de las familias en la toma de decisiones a diferentes niveles de la vida del centro y a través de diferentes espacios, así como otras iniciativas que promueven la colaboración con la comunidad (aprovechando los recursos de esta al servicio de la escuela o a la inversa).

En línea con nuestras reflexiones previas, durante las últimas décadas de investigación un hecho incuestionable ha sido el reconocimiento del papel crítico que la familia tiene en la educación, a partir, fundamentalmente, de la influencia de las aportaciones de la ecología del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987). Esta teoría ha venido a reconocer el papel decisivo que los entornos naturales, y en particular la familia, tienen en el progreso del alumnado, y, por tanto, la necesidad de contar con las mismas en el marco de una visión más holística de la educación.

Puede afirmarse, pues, que, a pesar de la necesidad de establecer más relaciones entre escuela y familia, tal y como señala Gómez (1999) esta sigue siendo una asignatura pendiente. No es suficiente con que los padres se muestren interesados en colaborar. La escuela ha de encargarse de aprovechar ese interés y preocupación familiar para dar lugar a intercambios productivos para todos. Así, es posible encontrar un escenario con dos situaciones opuestas. De un lado, aquellos padres y profesores que valoran muy positivamente los encuentros y contactos entre la escuela y la familia, aunque estos se producen con menos frecuencia de lo deseable y, de otro, aquellos encuentros que, teniendo lugar, no dejan satisfecho a nadie (López, Ridao, y Sánchez, 2004).

Para clarificar este panorama, nos parece interesante nombrar algunas ideas que, según Vila (1995), han inspirado equivocadamente las relaciones entre la escuela y la familia. En primer lugar, a veces, se entiende la escuela como si también fuese una «escuela de padres», y se emplean los cauces comunicativos para explicar a los padres cómo han de educar a sus hijos, utilizando para ello, además, por lo general, un lenguaje difícilmente comprensible para las familias, sobre todo para aquellas cuyo nivel de estudios es más bajo. En segundo lugar, se tiende a valorar en exceso las relaciones informales, como si estas fueran la mejor alternativa posible entre los contextos familiar y escolar. Las relaciones informales son, es cierto, una buena forma de establecer contactos cordiales e intercambiar información puntual, pero no resultan un buen recurso si lo que se pretende es realizar un intercambio de opiniones sobre cuestiones educativas. Estos contactos duran escasos minutos y, generalmente, tienen lugar a la hora de la entrada o la salida del colegio, cuando todos tienen prisa, por lo que es difícil que tanto los maestros, como los padres puedan decir y preguntar todo lo que necesitan. Por otra parte, las reuniones de grupo a las que asisten padres y madres para escuchar,

generalmente, lo que el maestro o la maestra tiene que contarles, les resultan bastante incomprensibles. Como hemos comentado anteriormente, en este tipo de encuentros, se emplea con demasiada frecuencia una jerga profesional que deja a muchos padres fuera de lugar, y disminuye su motivación para la participación.

Una cuestión que no debemos olvidar es que, independientemente de la forma que adopte la comunicación entre la escuela y la familia, esta debe basarse en la bidireccionalidad y la complementariedad entre ambos entornos. La mejor manera de lograr compromisos firmes y fructíferos es el intercambio recíproco de información, basado en el respeto mutuo y en la responsabilidad compartida. El objetivo parece claro: el establecimiento de canales de comunicación que permitan discutir y negociar criterios educativos comunes que garanticen una mayor continuidad entre ambos contextos. Desde nuestro punto de vista, la mejor manera de establecer una relación entre la familia y la escuela es aquella que posibilite la realización, dentro del propio ámbito escolar, de tareas conjuntas que formen parte del proyecto educativo del centro.

2.2.2. Interés de la educación familiar

El proceso de constitución del sujeto se inicia en la familia, que se convierte en referencia para los procesos de identificación personal. El niño nace dentro de la institución familiar, siendo esta la primera estructura de acogida, en la que adquirirá todo lo necesario para convivir con sus semejantes. Así, debe aprender los signos que le envuelven, los ritos representativos en su comunidad, así como las costumbres y valores de su entorno. En definitiva, el universo simbólico que le es transmitido a través de las historias que le cuentan y en las que se educa y forma su identidad (Parada, 2010).

En este contexto, el clima ético de la familia juega un papel primordial en la interpretación de la moralidad por parte de sus miembros. De este modo, la educación de la personalidad del infante en el entorno familiar es construcción de la personalidad moral y construcción del medio en el que se forma tal personalidad. Los sujetos están tan inmersos en sus medios familiares que ya resulta impensable no considerar tales elementos a la hora de diseñar programas transformadores en la escuela. En la medida en que el medio está tan presente en el sujeto, cabe educar al medio para educar al sujeto (Escámez, 2015).

Concretamente, en el caso de las familias gitanas, la relación establecida entre las pautas de educación familiar y las de la institución educativa, parecen diferir considerablemente. Esto tiene como consecuencia el establecimiento de un discurso basado en la interacción de una serie de aspectos que influyen en el distanciamiento del alumnado en lo que a valores de la escuela se refiere, trayendo consigo el abandono temprano de la educación formal y la formación continua (Escámez, 2015).

Por otro lado, durante las trayectorias académicas del alumnado gitano, tienen lugar una serie de aspectos que pueden acarrear un impacto negativo en sus resultados académicos, entre los que cabe destacar el bajo nivel escolar de las familias, que les dificulta el apoyo y seguimiento del proceso educativo (Gamella, 2011). Por otra parte, las propias complicaciones de carácter organizativo dentro de los centros y la escasez de recursos dificultan la aplicación de programas con carácter verdaderamente inclusivo (Parra, Álvarez, y Gamella, 2017). De igual forma, han sido objeto de estudio las diferencias culturales, esto es, cómo las formas de crianza, educación y socialización en el contexto familiar y en la escuela contribuyen a crear tensiones que disminuyen su participación en la educación.

El objetivo primordial de un programa de educación familiar dirigido para apoyar a los padres en la tarea educativa con sus hijos es acompañarlos en el proceso de asumir su responsabilidad, definiendo un proyecto educativo para estos. Desde tal proyecto se diseñan fines y medios de la educación en familia, introduciendo el papel de la educación escolar. Así, la educación familiar debería ser un recurso para los padres con el que poder capacitarse para ejercitar con responsabilidad la educación de sus hijos, estableciéndose como instrumento para mejorar la vida académica de los niños y adolescentes y, por tanto, como medio para incrementar el rendimiento académico. En esa línea discurre la instrucción dada a los padres: dialogar con ellos acerca de cómo pueden mantenerse unas relaciones afectivas saludables, conjugando exigencia, cuidado y disciplina; cómo se puede promover la autonomía y control propio para las actividades que supone el aprendizaje, y cómo fortalecer la autoeficacia parental para contribuir al éxito académico de los hijos (Parada, 2010).

Pensando en apoyar el sentido educativo de los padres, la orientación de los expertos en temas de cuidado y atención a los hijos -profesores, pedagogos, psicólogos y

médicos- no debería suplantar la toma de decisiones de los padres. El discurso de los expertos debe ser ponderado evitando que los padres piensen conquistar automáticamente logros educativos y asistenciales como resultado de la aplicación de una serie de destrezas recomendadas por la ciencia. Los fines educativos no se conquistan así y es importante que los padres asuman las ventajas de la inversión educativa y acepten con serenidad los riesgos. La autoridad de los expertos no debería sustituir la autoridad de los padres. En este sentido, habría que acoger entre los contenidos de la formación del profesorado, su visión del papel de los padres y de la educación familiar para integrar el trabajo educativo de la escuela con el de la familia (Epstein, 2013).

La necesidad de la educación familiar es más patente en aquellas familias en las que los padres no disfrutaban de un nivel socio-económico suficiente como para acometer las prácticas propias de este modelo educativo, entre las que se encuentra el esfuerzo de acompañamiento requerido por los hijos en su vida escolar.

En este marco fue diseñado el Programa ECO-FA-SE, como modelo de educación familiar inclusiva para la mejora del rendimiento del alumnado culturalmente diverso.

La experiencia del Programa ECO-FA-SE

Se trata de un programa socioeducativo, diseñado en la Universidad de Santiago de Compostela, para la mejora del rendimiento académico de alumnado de la ESO, que abarca tres categorías clave para su desarrollo: centro-aula, centro-familia y centro-alumno (Santos Rego, et al., 2016).

A su vez, el programa se encuentra estructurado por otros tres: Programa de Aprendizaje-Servicio, Programa de Educación Familiar y Programa de Aprendizaje Cooperativo.

Centrándonos en el Programa de Educación Familiar, este incluye, de forma paralela, dos subprogramas. Por un lado, el programa educativo de trabajo con las familias (I), y por otro, un programa de hábitos y técnicas de estudio dirigido al alumnado (II). Así, los objetivos principales del mismo son dos (Santos Rego, 2014):

1. Optimizar las estrategias que guían el aprendizaje del alumnado, tanto en el ámbito académico como familiar, con la finalidad de favorecer los resultados académicos y con ello, impulsar sus expectativas de éxito en la escuela.
2. Apoyar a las familias para que desarrollen actitudes que influyan en el éxito escolar: implicación en la educación de los hijos; construcción de una sólida relación entre familias y profesorado; y mejora de sus actitudes con respecto al trabajo de sus hijos.

La población participante en la investigación fue de 7 centros. En el programa de Educación Familiar (I) participaron 86 familias y en el de hábitos y técnicas de estudio (II) 90 alumnos en el grupo experimental y 121 en el de control.

Los resultados de este programa, medidos con la ayuda de una escala pretest-postest, concluyen con una mejoría en las prácticas educativas llevadas a cabo por las familias, gracias a las pautas y estrategias adquiridas durante su participación. Asimismo, influyó de manera positiva en la implicación de los padres con respecto a los deberes, el conocimiento del progreso de los hijos y la participación en diferentes actividades organizadas por el centro.

Se trata de un ejemplo exitoso de programa de Educación Familiar, diseñado para la mejora de la implicación de las familias en las escuelas. Sus autores consideran que lo más importante es hacer una buena detección de las necesidades desde la que poder construir un programa susceptible de ser efectivo, teniendo en cuenta las particularidades del contexto (Santos Rego, et al., 2016).

2.3. Factores familiares, papel del profesorado y políticas curriculares

En el transcurso de las últimas décadas, las sociedades más avanzadas han experimentado una dinámica ininterrumpida de modernización, cuya dialéctica ha inducido la aparición de nuevas señas de identidad cultural, reforzadas por el desarrollo en paralelo de emergentes inquietudes y expectativas sociales (Arendt, 1996; Giddens, 1997). La intensidad y el alcance de algunas de estas consecuencias de la modernidad, particularmente las que afectan más directamente a los atributos culturales, ha contribuido, si bien no de forma exclusiva, a transformar el universo educativo, tanto en sus dimensiones formales como en las no formales e informales, al contemplar su

carácter decisivo para configurar y transformar el *habitus* y las estructuras en torno a un determinado esquema de valores compartidos.

En el proceso seguido, uno de los mecanismos más interesantes ha sido la introducción y generalización, bajo un modelo de rendición de cuentas, de evaluaciones externas del sistema educativo, marcada por la impronta de la eficiencia de los resultados. En este contexto, aun cuando ya Coleman (1987) advirtiera de la influencia del entorno sociofamiliar del alumno en el rendimiento académico, no resulta exagerado afirmar que han sido los datos aportados por este tipo de evaluaciones relativamente recientes, los que han removido los principios de igualdad educativa, y particularmente, de igualdad de resultados académicos (Grisay, 1984), al tiempo que han tenido una indudable influencia en la reivindicación del entorno sociofamiliar del alumno como uno de los elementos relevantes para explicar las diferencias de rendimiento académico y la disparidad de resultados en las evaluaciones externas del sistema educativo (Calero y Escardíbul, 2007; Zancajo, Castejón, y Ferre, 2012).

En consecuencia, los sistemas educativos, de una forma relativamente consciente, se han visto obligados a revisar los procesos de participación de la familia en la escolarización y a reconceptualizar sus dimensiones, con el objetivo de dar cumplida respuesta a las necesidades formativas de nuestro tiempo, con evidentes repercusiones políticas y organizativas, entre las que merece destacarse la revitalización de los Consejos Escolares.

La nueva conciencia social emergente y los ambiciosos planteamientos educativos renovadores han provocado la configuración de nuevos lenguajes y procedimientos en la organización y funcionamiento de los centros docentes, así como en el conjunto de experiencias instructivas que en ellos se diseñan y operan a través de los distintos instrumentos de gestión pedagógica y didáctica. En este sentido, la actividad normativa de la Administración durante estas últimas décadas ha proporcionado los primeros referentes válidos y ejes vertebradores de la participación de la familia en la educación, a través de los Consejos Escolares, cuyos informes anuales, plagados de sugerencias, han prestado una atención específica a la participación familiar en la educación, intentando plasmar de forma equilibrada no solo su influencia en el rendimiento, sino también su función y valor en la educación integral (Parada, 2010).

La cuestión verdaderamente problemática que se nos plantea es la de si, efectivamente, se pueden plasmar las sugerencias políticas en intervenciones prácticas, conectando pedagogía política y realidad escolar, y practicando de esta manera la racionalidad crítica.

Un ensayo de concreción es el estudio del Consejo Escolar del Estado *La participación de las familias en la educación escolar* (2014),⁴ en el que se analiza, entre otros aspectos, la relación entre el grado de participación de las familias en la educación escolar y los resultados académicos de sus hijos, revelando que las altas expectativas académicas, la supervisión de las tareas y deberes relacionados con la escuela y la adquisición de hábitos lectores de las familias, son factores que influyen muy positivamente sobre el rendimiento escolar de los alumnos, independientemente de la etapa educativa. Igualmente, el sentimiento de pertenencia al centro, la accesibilidad del profesorado y la participación de los padres en las actividades que lleva a cabo la escuela, son variables que se asocian de forma positiva con los resultados académicos. Tendencias y mejoras empíricas que resultan a nuestro entender absolutamente pertinentes para potenciar el papel mediador e intermodal –no solo deseable, sino también jurídicamente exigible- que es preciso atribuir a las familias en la educación.

En consecuencia, lo más lógico sería afirmar que estos elementos conforman la base de la planificación de las políticas educativas, pero esto no ocurre a nivel práctico en la mayoría de los casos. Por otro lado, las políticas educativas por sí solas no son garantes de los resultados esperados en la escolarización, teniendo en cuenta que su puesta en marcha depende de la mediación de diversos agentes, caso del cuerpo docente y administrativo de cada escuela, así como del propio alumnado y las familias, que pueden manifestar tanto aceptación como rechazo a las propuestas educativas presentadas (Parada, 2010).

De acuerdo con Vieira (1998), aunque se produzca la constitución de políticas merecedoras de atención por parte de la comunidad educativa, no es suficiente con solo conocerlas para poder incorporarlas en el proceso de escolarización, esto es, dichas políticas son objeto de interpretaciones afines a las perspectivas hegemónicas de cada

⁴ <http://www.ugr.es/~fjriros/pcc/media/2a-ParticipacionFamiliar.pdf>

centro, y con el *sentido común* incorporado en las prácticas pedagógicas de los profesionales de la institución escolar.

En este sentido, resulta primordial reconocer el papel indiscutiblemente protagonista del profesorado, tanto en la escolarización del alumnado como en la concreción de las metodologías innovadoras propuestas para mejorar los resultados académicos (Aranda, 2011). Aquí la preocupación nace cuando se estudia la subjetividad docente, es decir, los efectos simbólicos de las representaciones sociales que el profesorado pueda concebir sobre determinados grupos de estudiantes. De ahí la importancia de ofrecer una formación docente que potencie una conciencia personal a propósito de estas representaciones.

Si lo que se busca es, efectivamente, modificar las prácticas homogeneizadoras y estereotipadas responsables de la permanencia del *status quo* de la escuela (Pérez Gómez, 1997), se necesita del apoyo conceptual de una investigación rigurosa y comprometida, que ofrezca las herramientas necesarias para potenciar la reflexión crítica por parte del docente, de modo que llegue a cuestionarse sus propias ideas y prejuicios.

Diversos estudios constatan que uno de los lastres más importantes para el profesorado sigue siendo su visión sobre la multiculturalidad (Santos Rego y Lorenzo, 2012). Así, siguen asumiendo que esta se refiere a la diversidad cultural a partir de una cultura hegemónica que acoge y/o asimila y/o subsume a otra cultura de menor influencia.

Este hecho amerita de una formación docente que posibilite a los profesionales de la educación asumir que cuando se habla de multiculturalidad se refiere al hecho de que en una determinada agrupación social o nación coexisten diversas culturas, mientras que la interculturalidad se constituye como un modelo social ideal que se fundamenta en la diversidad cultural para promover la interrelación, el diálogo y el enriquecimiento (Santos Rego y Lorenzo, 2012).

Tales elementos, sobre los que es preciso educar interculturalmente, también permiten idear procesos de aprendizaje en contextos multiculturales. Es por ello, por lo que las bases de una educación intercultural no deberían considerarse como valores

esenciales en los que instruir, antes bien, debieran ser entendidos como procedimientos y actitudes reconocedores de las aportaciones de los diversos interlocutores, desde los que poder ir creando puentes para la comunicación y el entendimiento (Walsh, 2009).

Dichos procesos se van moldeando desde la participación de los distintos interlocutores, por lo que resulta de vital importancia posibilitar todos aquellos espacios participativos desde los que poder educar y trabajar por una sociedad intercultural. Una sociedad que tenga como principios procedimentales el diálogo, la colaboración, la corresponsabilidad, el respeto y la atención a la diversidad, que a su vez hayan sido consensuados y reconocidos por la totalidad de los sujetos (Pérez Gómez, 1997).

En este contexto, el encuentro entre los agentes es propiciado por una experiencia de aprendizaje con carácter directo y vivencial, mediada por la relación afectiva establecida entre los mismos. Al dar importancia a la afectividad en los procesos educativos, el aprendizaje pasa a ser considerado como una experiencia significativa. Este tipo de experiencias posibilita que el aprendizaje de significados no quede en la indiferencia de un concepto escrito, sino que posibilita su contextualización gracias a la historia y experiencia del otro (Santos Rego y Lorenzo, 2012).

De esta forma, a partir del encuentro con el otro, es posible establecer un aprendizaje y una relación afectiva, que van a posibilitar el desarrollo de dos actitudes de manera conjunta: la corresponsabilidad y el cuidado mutuo, al tiempo que facilitará la creación de redes sustentadas en el respeto, interés y atención sobre las experiencias de las personas. El aprendizaje intercultural, a partir de las circunstancias que llevan al encuentro personal, desarrolla vínculos afectivos para hacernos cargo del otro, de sus dificultades, aspiraciones, valores, principios, miedos, alegrías, etc. (Pérez Gómez, 1997).

La corresponsabilidad es aquí interpretada en términos de una ética personal, una ética de la alteridad, en tanto en cuanto está compuesta por la asimetría, la responsabilidad y la no-indiferencia, como expresiones o criterios morales de la subjetividad y requisitos de la interculturalidad (Santos Rego y Lorenzo, 2012).

La asimetría se utiliza para explicar que no se puede relegar a ninguna de las dos esferas de significación de la relación yo-otro, derivando de ello una responsabilidad a

la fuerza significativa y la no-indiferencia al otro como base de la moralidad. Estos elementos componen lo que González Arnaiz (2002) denomina “estructura responsiva” y “excepcional dialogicidad”. Se trata de términos mediante los que se vale para explicar el elemento constitutivo del sujeto que evita el cierre los procesos dialógicos, estableciéndose como fundamento de la razón intercultural y un discurso limpio entre culturas (Levinas, 1987, 1991; Navarro, 2008).

En este sentido, el objetivo de la educación intercultural no se reduce a la mera comprensión de la cultura, o al respeto por las convicciones y modos de vida, sino que también abarca el reconocimiento de la responsabilidad del sujeto para con ese otro que demanda una respuesta de acogida (Ortega y Mínguez, 2001). En sintonía con lo anterior, lo que se pretende alcanzar mediante este enfoque es el desarrollo en la población escolar de competencias interculturales que hagan posible una interacción horizontal entre personas pertenecientes a grupos humanos diversos (étnicos, culturales y sociales) (Aranda, 2011; Santos Rego y Lorenzo, 2012). En la actualidad, resulta necesario mantener el vínculo entre las competencias culturales y las cívicas, unidas, a su vez, a la calidad de la participación, tanto de los sujetos como de los grupos, consolidando sentimientos de pertenencia a través de una pedagogía de la inclusión y la equidad (Bartolomé, 2004).

En un escenario con estas características está más que justificada la necesidad de considerar la diversidad de experiencias interculturales. No obstante, en la época actual, caracterizada por el monopolio de políticas educativas neoliberales, los conocimientos socioculturalmente menos dominantes están en constante riesgo de sufrir una manifiesta exclusión institucional y curricular. Para enfrentar los efectos de esta violencia simbólica en las aulas y proyectar escenarios de enseñanza que tengan en cuenta una amplia gama de procesos de constitución de capital intercultural, es necesario que la educación intercultural supere las nociones de “mal habitus” y “buena reflexividad” puesto que estos conceptos pueden desacreditar el valor del sentido práctico de las personas, fracasando también en problematizar la contingencia sociocultural de sus capacidades reflexivas (Pöllman, 2016).

Esto quiere decir que al mismo tiempo que resulta inadecuado equiparar el sentido intercultural práctico con hábitos socioculturales primordiales, es razonable poder

cuestionar, como ya lo hace Gramsci, las celebraciones acríticas del potencial pedagógico de lo supuestamente reflexivo (Adams, 2003; Caetano, 2015; Levinson & Pollock, 2016). Debemos comprender que, a pesar de que la reflexividad sea representada en muchos casos como un elemento primordial en el desarrollo de las competencias interculturales y el abordaje del etnocentrismo, es discutible que su impacto siempre sea positivo, por lo que se ha de mantener una vigilancia epistemológica y una visión crítica de los propios puntos de vista (Pöllman, 2016).

En este contexto, la escuela debe estar en condiciones de ocuparse de las necesidades de los grupos minoritarios, evitando connotaciones de violencia simbólica y física. Así, la educación intercultural debe ser concebida desde enfoques que trabajen con “currículos destinados a facilitar una reconstrucción social y una emancipación cultural sobre la base de una valoración positiva de las culturas minoritarias” (Torres, 1996, p. 174), lo cual permitiría que todos los grupos asistentes a los centros escolares se sientan orgullosos de sus orígenes, gracias al desarrollo del diálogo productivo y del respeto mutuo.

Lo que se pretende, en última instancia, es el desarrollo de una educación intercultural que abogue por el *contacto* entre miembros de grupos diferentes, permitiendo a los sujetos descubrir que, al contrario de lo que en un principio podrían juzgar, tienen entre sí más semejanzas de las esperable, así como diferencias que deben ser respetadas y valoradas (Sousa Santos, 2019). Para ello, de acuerdo con Montenegro (2008) será necesario un proceso *eco-formativo* de *(trans)formación* en el profesorado. Este último abarca lo personal del profesional, mientras que el proceso *eco-formativo* involucra experiencias vitales complejas, consideradas como poderosos espacios de educación informal (Montenegro, 2008). El proceso *eco-formativo* presupone un tipo de formación con carácter informal, holístico y ecológico. Es fundamentalmente invisible y, a veces, inconsciente y no intencional. Se trata así de aprender de las experiencias considerando la formación como un proceso constante de búsqueda de sentido y negociación entre las discordancias que el individuo enfrenta cuando debe lidiar con conflictos de carácter cognitivo, sorpresas, desafíos, etc., en situaciones que no se dan como se esperaba. Esta búsqueda de sentido implica adaptaciones que van provocando en el sujeto una transformación, así como un cambio de referentes (Montenegro, 2008).

Tales transformaciones suelen iniciarse a partir de una sorpresa o choque en relación a uno mismo y al mundo, desembocando esto en un proceso de toma de conciencia de sí mismo más complejo. Vivir una experiencia negativa y/o positiva, llena de emociones, guía a un estado liminal de *(trans)formación* de sí. Tal estado, tiene lugar por un cambio en las circunstancias de vida de la persona o por un desafío establecido hacia sus opiniones y valores (Getz y Lubart, 1998).

Junto con el profesorado, a la hora de construir la escuela del futuro, son también las familias y el alumnado los que deben hacer escuchar sus voces. Además, los centros deben abrir sus puertas a la comunidad e involucrarse activamente en sus prácticas de convivencia. Teniendo esto en cuenta, lo lógico sería que tales temas fuesen tratados de manera específica en el currículo de la formación inicial docente. Durante este proceso de formación, es importante que los futuros maestros y maestras sean capaces de reflexionar sobre sus experiencias de vida y su relación, en primera persona, con los agentes de socialización escolar y las teorías interculturales que subyacen en las prácticas docentes (Aranda, 2011).

Estos son los pilares de la filosofía de la inclusión, que entiende los centros como comunidades educativas, preparadas para educar con éxito a la diversidad de su alumnado y para luchar contra toda forma de desigualdad e injusticia social (Arnaiz, 2011; Howe, 1996).

Actualmente, en los centros escolares, a pesar de que los conceptos de educación intercultural e inclusión educativa pueden escucharse en el vocabulario de administrativos y profesorado, en la realidad cotidiana sigue habiendo ambivalencias en las formas de actuar frente a la diversidad. Así, por una parte, es posible observar escuelas y docentes que han modificado su forma de entender las necesidades educativas, optando por nuevas perspectivas de trabajo; y, por otra, sigue siendo elevado el número de profesores que se mantienen anclados en enfoques que abrazan el modelo del déficit, y no parecen tener intención de abandonarlos (Arnaiz, 2011).

De acuerdo con la UNESCO (2004), las consecuencias de pertenecer a grupos en riesgo de exclusión no siempre son las mismas, pues dependen en gran medida de las decisiones que presiden la política educativa y el funcionamiento de las escuelas. En estas circunstancias, por ejemplo, la débil organización de los centros, o el diseño de

currículos apartados de la realidad del alumnado, irrelevantes para su desarrollo integral, contribuyen claramente a la marginación y exclusión (Arnaiz, 2005).

Es por ello, que, se exige a los responsables de las políticas sociales, económicas y educativas, el desarrollo de sistemas de apoyo locales y proyectos de evaluación apropiados para la constitución de contextos que favorezcan la inclusión, a través, por ejemplo, de acciones de aprendizaje activo y cooperativo basado en la experiencia (Arnaiz, 2005).

Este último modelo de aprendizaje ha sido avalado por numerosos estudios que lo consideran como un enfoque pedagógico mediante el que es posible estructurar el aprendizaje de manera que grupos heterogéneos de alumnado puedan trabajar de manera conjunta de cara al logro de una meta compartida. Este hecho implica que los estudiantes no se responsabilizan en exclusiva de su aprendizaje, sino también del de otros miembros del grupo (Santos Rego, Lorenzo, y Priegue, 2009).

En este escenario, la interdependencia positiva se presenta como elemento clave, puesto que para lograr metas personales es necesario resolver las metas grupales. Así, entre los potenciales más destacados de las técnicas de aprendizaje cooperativo, destaca la mejora que estas producen en el esfuerzo por el aprendizaje entre los compañeros de clase, debido al aumento de la motivación general, la implicación en las tareas y la ayuda mutua, además de la lógica reducción de prejuicios étnicos (Santos Rego, et al., 2009).

Son numerosas las experiencias que han hecho uso de estrategias de aprendizaje cooperativo consiguiendo efectos positivos sobre relaciones intergrupales. Tal es el caso de técnicas conocidas como *Jigsaw* I y II y los torneos de equipos y juegos (Teams-games-tournament, TGT), la lectura y la composición integrada cooperativa (Cooperative Integrated Reading and Composition, CIRC), o la división de alumnos por equipos de aprovechamiento (Students Teams Achievement Division, STAD), aunque cabe destacar que la efectividad en logro académico y convivencia cultural varían entre ellas (Díaz-Aguado, 2003; Santos Rego, 1990a; Slavin, 1999).

En este marco, es importante destacar las citadas técnicas como ejemplo de una verdadera innovación curricular, puesto que muchas veces se habla de la misma sin

ejercer antes una reflexión a conciencia sobre sus efectos, ni una previsión sobre su incorporación a la realidad del aula, dejando de lado la cultura y prácticas educativas presentes en una determinada comunidad educativa (Díaz-Barriga 2009).

A este respecto, es posible encontrarse que, más allá de los proyectos participativos, la realidad puede ser muy distinta; es decir, para la elección e incorporación de innovaciones en el currículo se sigue trabajando desde una perspectiva unidireccional o incluso impositiva por parte de las autoridades hacia los agentes educativos que en este caso serían el propio profesorado, alumnado y familias. Este hecho provoca, entre otros aspectos, una desmotivación constante por parte de los docentes, que en muchos casos llevan a cabo experiencias educativas enriquecedoras en términos de aprendizaje significativo para sus alumnos, y como respuesta a sus esfuerzos son tratados como *tabula rasa*, sin tener en cuenta sus propios capitales culturales y experienciales que pueden marcar la diferencia a la hora de crear o construir nuevos saberes (Díaz-Barriga, 2009).

2.4. Las investigaciones en torno a la socialización familiar

Numerosas investigaciones se han propuesto explicar la diferencia entre el éxito escolar en la clase media y obrera en función de las formas de socialización infantil (Espíndola, Heredia, y Vázquez, 2019; Grinberg, Price, y Naiditch, 2016). Siguiendo a Martín Criado, Gómez, Fernández, y Rodríguez (2000), es posible distinguir entre tres tipos de investigaciones: las que ponen el foco en la transmisión general de valores, las que diferencian diversos tipos de prácticas educativas, y aquellas que analizan los aspectos de transmisión cultural y lingüística.

Valores culturales de clase, aspiraciones y éxito escolar

Esta variable ha sido estudiada principalmente en el contexto anglosajón, partiendo de la perspectiva de que los miembros de clases medias se caracterizan por tener una mayor aspiración al éxito, asociada a una ética del esfuerzo que apuesta por posponer las gratificaciones inmediatas en detrimento de objetivos a largo plazo. Por el contrario, en las clases obreras, no tendría lugar este “síndrome del logro”, predominando una actitud fatalista ante la vida, centrada más en el presente y alejada de todo esfuerzo y competición, con pocas expectativas de triunfo social. La transmisión de estos valores a

la infancia tendría claras consecuencias en sus trayectorias escolares (Martín Criado, et al., 2000).

Como cabe esperar, este enfoque ha sido blanco de duras críticas, en primer lugar, por ser considerado como sociocentrista: su caracterización de las clases populares se reduce a la constatación de ausencias, es decir, dichas clases son definidas exclusivamente por la falta de cualidades propias de la clase media (Combessie, 1969). De esta forma, parten de una postura que ignora el hecho de que puede haber diferentes concepciones de éxito en función de la posición social de origen, siendo que lo único importante no es el punto de llegada, sino también la distancia recorrida desde el punto de partida.

En lo referente a las aspiraciones de logro, las críticas vienen dadas desde teorías como la de Bourdieu y Passeron (1977), que señalan cómo la constitución de expectativas de las personas se construye en función de sus probabilidades objetivas de éxito. Según estos autores, las probabilidades de éxito en determinadas esferas no están distribuidas equitativamente por la estructura social, sino que se establecen en función de la posición de partida, es decir, la disposición de capital económico, cultural, simbólico y social. De modo que tales probabilidades se interiorizan en el *habitus* de los sujetos en forma de expectativas subjetivas, encargadas de anticipar la dificultad de los obstáculos que se van a encontrar objetivamente en sus proyecciones de ascenso social. Esto explicaría el hecho de que las ambiciones educativas por parte de las personas pertenecientes a clases bajas en la estructura social sean menos ambiciosas, como consecuencia de la interiorización en el *habitus* de unas menores probabilidades objetivas de promoción escolar.

Desigualdades lingüísticas y éxito escolar

Dentro del ámbito de la socialización familiar, también tienen lugar otras investigaciones, focalizadas en la dimensión lingüística, entendiendo esta como elemento primordial para el éxito escolar (Martín Criado, et al., 2000).

En el marco de tales estudios, dentro de la sociología de la educación, el autor por excelencia ha sido Basil Bernstein (1988). Su teoría se sustenta en el dominio diferencial de los códigos lingüísticos entre los niños de clase obrera y los de clase

media, que confluirá en sus probabilidades de éxito escolar. Estos códigos son catalogados como “restringido” y “elaborado”. El restringido estaría ligado mayoritariamente al contexto de enunciación, propio de personas que se conocen y tienen en común numerosas experiencias y esquemas mentales, haciendo innecesarias las explicaciones prolongadas, ya que, en su mayor parte, el significado permanece implícito en la enunciación. Bernstein entiende que este código, en el que las intenciones del hablante carecen de elaboración verbal, solo tiene validez para comunicarse con las personas con las que se comparte.

El código elaborado, por el contrario, es presentado como un elemento independiente del contexto, es decir, no se trata de una serie de identificaciones compartidas entre emisor y receptor, por lo que debe ser explícito en todos los significados que comunica. En este sentido, una mayor reflexión lógica es posible, en la medida en que el hablante tiene acceso a las bases de su experiencia (Bernstein, 1998).

La posibilidad de un mayor o menor dominio en la infancia sobre el código elaborado estaría claramente influida por el sistema familiar de comunicación y roles. En el caso de las familias de clase obrera, los roles estarían bien diferenciados, en tanto en cuanto las responsabilidades de cada miembro se definen desde el principio por la posición ocupada -género, edad, etc.-, sin posibilidades de negociación. En este escenario, los padres ejercerían el control mediante formas imperativas, traducidas en órdenes cortas y sin muchas explicaciones. En el otro escenario posible, están las familias de clase media, con un sistema de roles abierto, donde sería posible negociar derechos y obligaciones en función de las características de los miembros, implicando esto el uso de un discurso mucho más elaborado. En este marco, la socialización en las familias de clase obrera tendría lugar en mayor medida bajo un código restringido, mientras que el manejo del código elaborado sería un elemento definitorio de la socialización en las familias de clase media (Martín Criado, et al., 2000).

Si bien la teoría de Bernstein ha tenido gran aceptación en la academia, también ha sido objeto de importantes críticas, entre las que destaca la de Labov (1972). De acuerdo con este sociolingüista estadounidense, los fundamentos teóricos de Bernstein no hacen más que explicar el fracaso escolar de los niños de clases bajas a partir de déficit

culturales, concibiéndolo como uno más de los tantos prejuicios de clase media contra el lenguaje de las clases obreras.

Según la perspectiva de Labov, el lenguaje de las clases bajas no puede ser considerado como inferior ni lógica ni lingüísticamente, siendo, más bien, todo lo contrario: el lenguaje de clase media se caracteriza por su “palabrería” y por la proliferación de expresiones complicadas, carentes de significado, puestas de manifiesto como meros símbolos de estatus que solo sirven para adornar el vacío de sus discursos. Bajo esta lente, el fracaso escolar de los niños, por ejemplo, pertenecientes a los guetos negros de los Estados Unidos, no puede explicarse por una capacidad lingüística deficiente, sino por los prejuicios del docente contra su forma de expresión oral/escrita - que identifica con falta de inteligencia y que, por el efecto Pigmalión, funciona como profecía que termina cumpliéndose- (Labov, 1972).

Este debate proporciona destacados elementos para la reflexión: las diferencias lingüísticas, ¿son meramente diferencias en el prestigio de cada forma de hablar o suponen también una diferencia en determinados tipos de competencias lógicas? ¿lo fundamental es la socialización familiar o los procesos que se producen en el contacto con el grupo de pares y las pautas de interacción en la escuela? Resultaría interesante incorporar estas interrogantes en el estudio de los recursos culturales de las familias pertenecientes a minorías, para poder tener en cuenta nuevas variables que puedan estar influyendo en las trayectorias académicas del alumnado.

La crítica sociológica radical

Las teorías hasta ahora abordadas se centraban en el ambiente familiar de los alumnos de clases bajas para intentar explicar su fracaso escolar. La argumentación de Labov señala otra dirección: quizás el factor fundamental no sea la socialización familiar, sino el propio dispositivo escolar.

Tal argumentación será seguida por autores como Baudelot y Establet (1976) y Bourdieu y Passeron (1977). Sus enfoques plantean que la escuela está diseñada para el fracaso de las clases obreras, debido a que los contenidos en ella impartidos y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje están elaborados acorde con las características de las clases dominantes; por tanto, no resulta extraño el hecho de que sean los miembros

pertenecientes a estas clases los que mayores probabilidades tengan de triunfar en la escuela, mientras que aquellos pertenecientes a las clases populares, que se expresan y comportan de manera diferente a lo establecido, estén, por la propia estructuración del sistema escolar, destinados al fracaso.

Concretamente, Bourdieu y Passeron (1977) definen la escuela como un lugar de imposición del “arbitrario cultural”, esto es, la cultura de la clase dominante será reconocida oficialmente en el currículo escolar, mientras que los recursos culturales de los grupos minoritarios serán estigmatizados y tratados como una desviación. De esta forma, la institución escolar pone en valor un tipo de cultura, lenguaje, argumentación y comportamiento concretos. En base a esto, el rendimiento escolar variaría según la posesión de un capital cultural y lingüístico propio de las clases dominantes, que merced a la legitimación que reciben por la institución escolar, funcionan como recursos para obtener poder social.

Si bien estas teorías marcan un antes y un después dentro de los estudios críticos de la enseñanza escolar, y aún en la actualidad, sus bases son mantenidas por diversos autores para explicar las dinámicas escolares, también es cierto que dejan algunas lagunas fuera de su campo de visión: hay una cantidad importante de alumnado de clase obrera que ha tenido éxito escolar, así como de alumnado de clase media que ha fracasado en esos términos. Para estos casos, la metáfora de la reproducción del capital cultural no se aplica. Este hecho puede deberse a que son conceptos ajustados a grandes descripciones estadísticas, que no llegan a explicar cuáles pueden ser aquellos procesos efectivos y/o prácticas concretas mediante los que el capital cultural puede “reproducirse” o “transmitirse” y en sentido contrario, qué tipos de procesos y prácticas hacen que alumnos desposeídos de capital lingüístico y cultural puedan tener éxito (Martín Criado, et al., 2000).

Aquí es donde conviene tener presentes otras concepciones que buscan explicar la complejidad de las trayectorias escolares del alumnado. Perspectivas que se posicionan considerando el éxito o fracaso escolar no como índices de capacidades cognitivas o intelectuales, sino como categorías producidas por una institución burocrática.

En tal escenario cabe formular la siguiente pregunta: ¿cuál es la lógica mediante la que la institución escolar elabora sus juicios de excelencia de los alumnos, sus

evaluaciones, sus calificaciones? O también: ¿cuáles son las características y comportamientos de los alumnos que generan una evaluación positiva o negativa?

Siguiendo los trabajos de Perrenoud (1990) y Lahire (1993, 1995) es posible distinguir cuatro dimensiones fundamentales en la evaluación escolar de los comportamientos:

- El poder del control de sí mismo -tecnologías del yo, de las que habla Foucault (1990)- junto con la capacidad de posposición de las gratificaciones. Según estos autores, las acciones escolares son de carácter rutinario, repetitivo, sin otro objetivo que una nota que tendrá valor a largo plazo. Es un proceso prolongado de acumulación: solo en la medida en que se sea capaz de desarrollar una plena constancia se podrá uno implicar en ese trabajo que a corto plazo no tiene ninguna funcionalidad. Estas dinámicas requieren, sobre todo, de esa capacidad de dominio de sí para llevar a cabo una serie de tareas que se prolongan en el tiempo, con el objetivo, a largo plazo, de alcanzar la excelencia escolar.
- Muy relacionado con lo anterior, el trabajo escolar exige la conformidad y acatamiento por parte del alumnado a una serie de procedimientos. Para realizarlo no basta con la paciencia; existen unas normas del buen trabajo escolar que no están escritas. Por ello, es necesario un proceso laborioso de adquisición de normas que solo puede realizarse obedeciendo los criterios del profesor y de la institución.
- Las propias dinámicas escolares también exigen de un dominio específico de las técnicas escritas, fundamentalmente, aquellas propias de instituciones burocráticas. Los alumnos son “puestos en presencia de consignas, nomenclaturas, listas, cuestionarios abiertos o cerrados, modos de empleo y cartas” (Lahire, 1995, p. 54). La adquisición de las convenciones de la escritura es el elemento clave de la evaluación escolar: no solo por su centralidad práctica, sino porque las técnicas escritas están relacionadas con todos los demás elementos -dominio de sí, conformidad, lógica burocrática- que componen la estructuración de juicios escolares.
- Por último, al funcionar la escuela como una institución burocrática, aprender en ella supone adquirir la lógica de funcionamiento de dichas instituciones: aquellas

donde domina la regla impersonal sobre el poder personal y donde los comportamientos están presididos por normas codificadas y aplicables por igual a todos, funcionando así bajo un modo de dominación racional. En este sentido, los juicios emitidos por la institución sobre el alumnado estarán en función de su adecuación a esta forma de dominación.

Amén de los elementos ya mencionados, es importante resaltar en este punto la función de la escritura, puesto que el discurso escrito no es simplemente la transcripción del oral; supone, por el contrario, el manejo de unas técnicas que transforman de manera significativa no solo el lenguaje, sino la propia estructuración del razonamiento y de la relación de las personas consigo mismas. En este contexto, es el antropólogo británico Jack Goody (1985) quien señala la importancia de la escritura en las transformaciones del razonamiento: aquella no se limita a duplicar el habla, ya que cambia de manera muy significativa la naturaleza del uso del lenguaje.

Así, en primer lugar, la escritura posibilita un proceso de descontextualización, esto es, permite el movimiento de los enunciados fuera del contexto en el que fueron creados. De este modo, provoca la abstracción, puesto que las palabras pueden ser separadas y seguir un nuevo orden bajo diversos criterios. Tal es el caso de las listas y las tablas. La escritura incorpora necesidades lógicas que no están presentes en el lenguaje, entre ellas, la necesidad de exhaustividad -al tener que rellenar todas las casillas de la tabla- o el requisito de categorizar los elementos de manera unívoca (Martín Criado, et al., 2000).

Junto con la descontextualización, la escritura también permite la posibilidad de registro de los discursos. Estos, al estar puestos de manifiesto por escrito, son sometidos a un tipo de evaluación que el sistema oral no permite. Mientras en el habla oral los enunciados se van sucediendo sin que sea posible buscar de manera inmediata relaciones de contradicción, oposición o similitud, en los discursos escritos se favorece la incorporación de la crítica, el examen y la comparación, entre otros elementos.

Otro teórico sobre los efectos que el recurso a la escritura tiene en los atributos de la personalidad de los individuos es Bernad Lahire (1995). Su argumento clave es que la escritura da pie a un control simbólico sobre el lenguaje que utiliza, así como sobre la

forma de sus razonamientos y sobre el espacio y tiempo. Se trata de un control que posibilita la planificación y la organización del propio discurso.

Resumiendo lo que exponen Goody y Lahire, es posible afirmar que el dominio de la escritura establece importantes cambios, tanto en la estructura del razonamiento como en la posibilidad de autodomínio: la escritura permite, por un lado, la descontextualización, el registro y la evaluación de los discursos -y mediante ello, la capacidad del examen lógico-; y por otro, una relación más objetivada con el tiempo, una distancia entre uno y lo que uno expresa y una represión de las tendencias más espontáneas de la acción, esto es, un mayor dominio de sí.

Desde lo dicho, y siguiendo a Martínez Criado, et al. (2000), se pueden considerar como configuraciones familiares donde la socialización es más adecuada al éxito escolar, las siguientes:

- Aquellas donde se promueve la capacidad de control de sí mismo, unida a la cultura del esfuerzo.
- En las que se potencie la adquisición de técnicas de escritura o de un tipo de lenguaje oral estructurado en función de las características del lenguaje escrito.
- Donde el modelo de autoridad esté más regido por la obediencia a un conjunto de normas impersonales que en el seguimiento de figuras personales.

Estas configuraciones serán más fáciles de establecer allí donde las prácticas educativas estén más basadas en el desarrollo del auto-dominio que en la obediencia puntual a órdenes concretas. Tales prácticas vienen establecidas por un recurso al diálogo en “código elaborado” con una referencia continua a las normas generales que han de regir los comportamientos, donde las sanciones pongan más énfasis en el motivo e intención de la acción que en las consecuencias materiales de la misma. Asimismo, será más fácil seguir estas prácticas allí donde haya una familiaridad cotidiana con las técnicas escritas y con relación al lenguaje y al razonamiento que las mismas suponen. Está claro que este tipo de prácticas educativas serán más comunes en familias con unas determinadas condiciones de estabilidad y seguridad, que posibiliten una relación previsor del porvenir, donde el auto-dominio y la constancia sean cualidades posibles y necesarias y donde el capital escolar sea un elemento central de las estrategias de reproducción (Martínez Criado, et. al, 2000).

En relación con lo anterior, lo que habrá que estudiar son estas “configuraciones familiares” concretas, que no deben ser reducidas a “efectos” de un factor o de un conjunto de factores, ya que construyen un sistema de interdependencia que forma la mediación concreta entre los procesos generales y los comportamientos singulares.

En este contexto, la constitución de las configuraciones familiares va a tener una implicación importante en el rendimiento escolar. Lahire (1995) lo concibe como producto de la relación entre el tipo de relaciones que genera la configuración familiar y el tipo de relaciones imperante en el universo escolar:

Si la familia y la escuela pueden ser consideradas como redes de interdependencia estructuradas por formas de relaciones sociales específicas, entonces el *fracaso* y el *éxito* escolares pueden ser aprehendidos como el resultado de una contradicción mayor o menor, del grado más o menos elevado de disonancia o de consonancia de las formas de las relaciones sociales de una red de interdependencia a la otra (Lahire, 1995, p. 18).

A partir de este enfoque, centra su atención en cuatro rasgos de la configuración familiar, intentando explicar la mayor o menor adecuación entre los tipos de relaciones sociales, el universo escolar y el universo familiar (Martínez Criado, et. al., 2000):

Las formas familiares de la cultura escrita. Se trata de escrituras domésticas continuadas, como hacer la lista de compras, tener agendas, etc., que además de la posibilidad del cuidado del lenguaje, suponen, a través de la distancia establecida entre el sujeto hablante y su lenguaje, el control simbólico del mismo, así como del espacio y el tiempo. Estas escrituras domésticas, por tanto, no solo son beneficiosas de cara al éxito escolar, por el desarrollo que suponen de las habilidades escriturales, sino también, por su efecto en las disposiciones mentales de los sujetos, promueven un mayor cuidado del orden y una relación reflexiva con el lenguaje.

Dentro de tales escrituras domésticas tienen cabida todos los actos de lectura y escritura conjuntas de los padres con los hijos: el capital cultural paterno no se “transmite” automáticamente, antes bien, supone una disponibilidad de tiempo y unas condiciones específicas donde la lectura sea vista como un acto para el disfrute, es decir, que se conviertan en actividades de intercambio afectivo entre padres e hijos.

El orden moral doméstico. Estas disposiciones a la perseverancia y al esfuerzo, tan necesarias para el éxito escolar cuando no hay capital cultural de partida, pueden ser inculcadas mediante la conformación de un orden doméstico donde se potencie la conformidad a las reglas, la obediencia, la regularidad de los ritmos, o el orden como tal.

Las formas de autoridad familiar. Lo importante aquí no es tanto el grado de control sobre los hijos, sino el modo en que se ejerce la autoridad. La escuela es presentada como un ejemplo de dominación “racional” burocrática: la autoridad se fundamenta en la obediencia a la regla, estando las sanciones siempre diferidas en el tiempo. El niño se hallará más adaptado a este universo en la medida en que haya una homología entre el ejercicio de la autoridad en la escuela y en la familia. Por el contrario, en familias donde la autoridad esté basada en la obediencia a una persona -más que a reglas impersonales- y donde las sanciones sean inmediatas o discontinuas, el niño estará acostumbrado a una forma de autoridad completamente distinta a la escolar. En este contexto, la acción pedagógica presentará muchos más problemas.

Los modos familiares de inversión pedagógica. En familias donde existe una *carencia* de capital cultural, esta puede ser compensada por una importante inversión de tiempo, esfuerzo y recursos materiales en la escolarización de los hijos. Esta “inversión pedagógica”, sin embargo, no actúa únicamente por la intensidad de los esfuerzos desplegados, sino también por sus condiciones de ejercicio, siendo imprescindible el logro de una implicación afectiva del niño en la cultura y los resultados escolares.

Ahora bien, los cuatro rasgos básicos que destaca Lahire (1995) para analizar las escolaridades no han de tomarse, como “factores” cerrados. Cada configuración familiar es un juego de interdependencias que produce una combinación concreta, donde no es posible aislar un único factor explicativo ya que es todo el conjunto de relaciones el que hay que tomar en cuenta.

En concreto, Lahire (1995) enfatiza los siguientes aspectos:

- Cuando se habla de configuraciones, ninguno de los miembros de la familia tiene una posición idéntica a la de otro. Frente a la noción de “grupo”, que supone una identidad de ciertas características de todos los incluidos en el

conjunto, la de configuración de interdependencias supone que las posiciones son siempre diferentes en el seno del grupo familiar. Frente a la consideración de la familia como un grupo homogéneo, es necesario tener en cuenta la pertenencia simultánea o sucesiva de las personas a distintos colectivos. Tales pertenencias desembocan en la incorporación de diversos esquemas de percepción y apreciación; apuestas y estrategias distintas que condicionan las que se realicen en el seno de la familia; disposición de recursos y capitales con los que jugar en el seno de la configuración familiar; transformación progresiva de los grupos y la mayor o menor frecuentación de unos miembros u otros de la unidad familiar.

- Un aspecto fundamental de la configuración familiar es la mayor concordancia o divergencia de las influencias que recibe el niño: la influencia positiva del familiar que eduque en la inculcación del gusto por la lectura, de disposiciones de orden, cálculo, previsión, etc., puede verse anulada por la intervención de otros familiares -el cónyuge, la abuela, tíos, etc.- que introduzcan principios de educación y gestión doméstica absolutamente distintos.
- La economía de las relaciones afectivas en el seno familiar, en la medida en que estas relaciones pueden servir para reforzar el gusto por el trabajo y éxito escolar, o, por el contrario, supongan un obstáculo para el mismo.

2.5. Importancia de los Fondos de Conocimiento como enfoque mediador en la implicación de las familias en contextos de riesgo

El constructo “participación”, tiene un carácter polisémico, en la medida en que otras palabras, como colaboración, implicación, partenariado, etc., se utilizan indistintamente para referirse a las relaciones entre familia y escuela y concretamente a la participación de estas en los centros escolares (Guitart y Saubich, 2014).

Diferentes representaciones influidas, a su vez, por diversos factores alrededor del concepto y su significado por parte de unos y otros, van creando sinergias singulares que se plasman en la vida diaria del centro. Los docentes tienen unas ideas implícitas: las experiencias previas y sus creencias sobre cómo tendría que ser la relación y la participación de las familias, guían la construcción de unos parámetros de normalidad

que dictan qué comportamientos por parte de los padres son aceptables y cuáles no. Por otra parte, las familias también tienen unas creencias, unas experiencias anteriores y unas expectativas que guían el rol asumido. A veces son coincidentes y a veces no, creándose temores y malentendidos (Llevot y Bernad, 2015).

En este sentido, aunque numerosos estudios avalan la importancia de la participación de las familias, existe una discrepancia entre investigación y práctica. Tal discrepancia es explicada por barreras en forma de recursos limitados, políticas poco claras que actúan como obstáculos estructurales, definiciones limitadas de familias, barreras lingüísticas y falta de conocimiento en cuanto al nivel en el que estas deben participar (Tierney, 2002).

Por ejemplo, en aquellos casos en los que ambos progenitores deben trabajar, las familias monoparentales o las familias donde las personas tienen más de un trabajo a menudo no tienen tiempo suficiente para equilibrar los requisitos de supervivencia diaria con las expectativas de participación escolar. Por lo tanto, la generación de capital económico tiene prioridad, generalmente a expensas de generar y distribuir capital cultural (Paris & Alim 2017).

En concreto, cuando los alumnos y las alumnas de clase trabajadora y grupos minoritarios entran en la escuela, se enfrentan a una serie de situaciones y eventos comunicativos extraños que requieren un grado considerable de aprendizaje. Además, estos nuevos eventos pueden ser experimentados/percibidos tanto de modo “neutral”, es decir, como novedosos, pero que el hecho de participar en ellos no implica ningún conflicto sociocultural, o por el contrario, como “problemáticos”, cuando participar en ellos implica asumir valores y conductas culturales contrarias a las adquiridas en el entorno familiar y comunitario (Poveda, 2001).

Por ello, se hace necesario concebir las prácticas educativas desde una “enseñanza culturalmente congruente” (McIntyre, Kyle, & Rightmyer, 2005). Se trata de una organización de la actividad en el aula/escuela, de manera que se pueda acercar más a la experiencia del alumnado (haciéndola más congruente con su experiencia cultural), con el objetivo de lograr un despliegue mayor de competencias a nivel conceptual, y, además, el favorecimiento de su transición al funcionamiento social del marco escolar.

Desde luego, las pedagogías culturalmente congruentes buscan potenciar el pluralismo lingüístico, literario y cultural como parte de un proyecto democrático de escolarización. Para ello, será necesario formar a los docentes en *competencias culturales*, que los capaciten para apoyar al alumnado en el mantenimiento de sus prácticas culturales.

En este sentido, Gutstein (2003) propone el ejercicio de prácticas en el aula que tengan como objetivos principales: facilitar a los estudiantes el desarrollo de conciencia sobre sus condiciones de vida y el funcionamiento sociopolítico; promover la agencialidad del alumnado, con el fin de que estos puedan participar activamente en el entendimiento y la propuesta de resolución de las desigualdades sociales; y, proyectar el reconocimiento identitario de los estudiantes a través de la aceptación de sus propias prácticas lingüísticas y socioculturales. Así, los maestros han de tener el papel de guías en este proceso, a través de la formulación de preguntas que abarquen temas significativos para la vida de los estudiantes. Dichos procesos, contruidos para llevar a cabo un análisis de la sociedad, son elementos críticos de la enseñanza para la justicia social y pueden concretarse en el desarrollo de la conciencia sociopolítica (Gutstein, 2003).

De modo que lo que debe transformarse, acorde con la noción de inclusión educativa, es la propia práctica y contexto escolar, con el objetivo de que pueda ofrecer cobertura a todo el alumnado, más allá de sus características lingüísticas, económicas, religiosas o identitarias, y ello supone reconocer las formas y culturas de tal alumnado.

Un conocimiento *apartheid* ignora y excluye los recursos culturales de las familias provenientes de minorías (Delgado y Villalpando, 2002). En este contexto, la definición de los recursos culturales se asocia con el de Fondos de Conocimiento comunitarios, y el de pedagogías del hogar, que permiten a los estudiantes aprovechar su bilingüismo, biculturalismo y compromiso con las comunidades en beneficio de sus actividades académicas. Así, siguiendo a Delgado y Villalpando (2002), estos recursos culturales están contruidos por prácticas, creencias, normas y valores provenientes de lecciones culturales específicas, tanto del espacio familiar como del comunitario, de personas que han sido subordinadas por la sociedad dominante. Los recursos suelen reflejar las experiencias colectivas y se transmiten de una generación a la siguiente. Estos recursos

enriquecen, al mismo tiempo que ayudan a sobrevivir en la cotidianidad, al proporcionar estrategias y habilidades para hacer frente y superar escenarios opresivos.

En este sentido, merece la pena citar a Bourdieu (2008) cuando habla de las rupturas epistemológicas, esto es, ruptura entre el conocimiento científico y la “sociología espontánea” de los actores sociales, que aproxima las ciencias sociales a la naturaleza y permite romper con las ideas preconcebidas de los actores, elemento fundamental para poder comenzar a construir el conocimiento escolar desde una forma mucho más democrática e inclusiva.

Por ello, es importante adoptar una postura crítica con respecto al uso de retóricas culturalistas (uso superficial de términos como etnia y cultura) que no hacen más que modernizar el vocabulario de una antropología de corte evolucionista (raza, desarrollo), sin que llegue a tener lugar una verdadera ruptura con las perspectivas esencialistas de la cultura, que definen los comportamientos o vulnerabilidades de las personas. Estas perspectivas, utilizan esta versión de la etnicidad para encasillar a las personas de una determinada pertenencia en una especie de idiosincrasia particular, expresada en el carácter personal y comportamiento de los agentes. Así, atributos culturales son naturalizados en términos de nacionalidad, país de procedencia u origen étnico, culturalizando al mismo tiempo procesos de carácter biológico que tienen consecuencias diferentes en los sujetos, como producto de las desigualdades sociales que les afectan.

En definitiva, los usos que la academia hace de la retórica cultural plantean definiciones cosificadas que establecen unas condiciones institucionales idóneas para traducir las desigualdades sociales en términos de diferencias culturales manifestadas en los comportamientos de las personas (Fassin, 2001).

Es por ello que la etnografía introduce las entrevistas y la observación participante, cuyo diseño está hecho con el objetivo -no siempre posible- de captar prácticas y representaciones invisibles para los marcos teóricos de los que parten los investigadores, guiándose, en cambio, por una lógica del descubrimiento, entendida como una sensibilidad en los instrumentos de investigación que aboga por el registro de experiencias inesperadas provocadas por el propio proceso etnográfico (Lores y Jociles, 2018).

Este *habitus* científico, derivado de una permeabilidad epistémica, permite abarcar el espacio de los puntos de vista y/o de las prácticas asociadas a las posiciones específicas del campo en el que se investiga, siguiendo estrategias metodológicas que reconozcan una mayor diversidad de posiciones y prácticas, partiendo del presupuesto de que, todas son legítimas desde un punto de vista teórico, con una racionalidad que es preciso comprender a fondo, al margen de su adecuación, o no, a unas normas establecidas (Lores y Jociles, 2018).

Como se ha puesto de manifiesto en apartados anteriores, la iniciativa de desarrollar proyectos educativos y experiencias innovadoras de cara a la construcción de un currículo democrático, que tenga en cuenta las voces de todos los agentes implicados en la escolarización del alumnado, resulta fundamental para poder decir que, efectivamente, una educación de carácter inclusivo se ha podido instalar en las aulas.

Para explicar el tipo de relaciones establecidas entre las familias y la escuela, existen modelos como el de continuidades-discontinuidades (Ogbu, 1982; Poveda, 2001) que defienden que el rendimiento escolar no debe ser explicado en función de causas biológicas, personales o por elementos relacionados con “déficits” lingüísticos e intelectuales, sino por la distancia construida entre los códigos escolares y los contextos familiares de elevada diversidad social (económica) y cultural (lingüística, religiosa). Siendo así que el proceso de enseñanza-aprendizaje amerita que el alumnado sea competente en los lenguajes y códigos utilizados.

En este sentido, numerosos estudios afirman que, por razones de tipo histórico y político, la diferencia entre los conocimientos previos del alumnado y aquellos tratados en la escuela aumentará o disminuirá según el grupo sociocultural al que pertenezca (Ogbu, 1982). Por esta razón, aquellos alumnos pertenecientes a grupos en riesgo de exclusión social son los que padecen en la cotidianeidad las discontinuidades entre su contexto familiar y la acción escolar, dificultando las continuidades entre los mesosistemas, sobre los que habla Bronfenbrenner, sosteniendo que,

El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si los roles, actividades y diadas en las que participa la persona vinculante con otros entornos estimula la aparición de confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas

entre entornos, y un equilibrio de poderes progresivo que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo (1987, p. 58).

Así, desde una perspectiva ecológica y sistémica, resulta adecuado poner énfasis en el hecho de que el alumnado no debe ser concebido como simples sujetos pertenecientes a la institución educativa, sino agentes que forman parte de una serie de contextos y sistemas, como el social, económico, familiar, comunitario, etc., que moldea sus *backgrounds*, posteriormente llevados a la escuela (Esteban-Guitart y Saubich, 2014).

En consecuencia, los llamados *underrepresented students* o grupos pertenecientes a minorías, sufren discriminación y barreras estructurales que les dificultan el logro académico (Ogbu, 1982; Ogbu y Simons, 1998; Prieto-Flores & Sordé-Martí, 2011). Desde nuestra perspectiva, basándonos en las experiencias aportadas por docentes en diferentes partes del mundo, entendemos el enfoque de los Fondos de Conocimiento como un elemento mediador tanto en la consecución de la participación de las familias, con el foco en aquellas en riesgo de exclusión social, como en un mayor protagonismo del profesorado en la construcción de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

A nuestro juicio, es necesario reconocer que las prácticas escolares se encuentran siempre vinculadas a elementos como la clase social, la ideología o el poder. Estos elementos deben poder ubicarse dentro de nuestra concepción de los Fondos de Conocimiento (Moll & Arnot-Hopffer, 2005). Es así que un proyecto que incorpore este enfoque busca redefinir la concepción de las comunidades minorizadas, frecuentemente sujetas a prejuicios y estigmatizadas con la etiqueta del déficit, por una visión que tenga en cuenta que estos grupos cuentan con habilidades y saberes susceptibles de incorporarse en el aula para ampliar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Algunos de los elementos que justifican la atribución dada a este enfoque, pasarían, en primer lugar, por lo que investigadores llaman *mutual trust* (González y Moll, 2002; Vélez-Ibáñez, 1983), esto es, la confianza que se desarrolla entre familias y profesorado, que modifica de manera significativa el tipo de relaciones tradicionalmente establecidas.

Lo que se propone desde esta óptica es que el docente pueda documentar los bancos de saberes, prácticas y habilidades que las familias poseen. Las familias son vistas como escenarios de enseñanza y aprendizaje, de manera que se trata de observar sus fortalezas y darles visibilidad en la escuela. Durante el desarrollo del conocimiento y

reconocimiento mutuo entre profesorado y familias, es posible establecer lazos de colaboración y cooperación.

La investigación original de los Fondos de Conocimiento difiere de manera importante con otros enfoques de la llamada “participación de padres/familias” en el sentido en que la primera apunta a la transformación mutua: no solo de las relaciones de los estudiantes y las familias con la escuela, sino también de las relaciones de los maestros con los estudiantes y las familias, y de su comprensión sobre cómo los Fondos de Conocimiento de la comunidad pueden informar el conocimiento académico. Si bien la socialización bajo una identidad de docente-etnógrafo practicante fue transformadora para muchos profesores participantes en los proyectos ya desarrollados bajo este modelo, tales experiencias continúan estando lejos de la norma para el profesorado en servicio. Así, muchos docentes continúan recurriendo a explicaciones “culturales” para explicar el comportamiento de los estudiantes, y a patrones de bajo rendimiento, en vez de analizar las interacciones reales entre personas en contextos de oportunidades compartidas, que pueden contribuir al rendimiento escolar de los niños a lo largo del tiempo (Pollock, 2008). Lo cual, unido a una educación cada vez más centralizada y estandarizada, en un intento de prescindir del “ruido de fondo cultural”, reduce a los maestros a simples técnicos, trabajadores que “imparten instrucción” (Kiyama, 2008).

En este contexto, numerosos informes elaborados por la *Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva* (2014) coinciden en lo trascendental que resulta para los docentes el poder constituir prácticas efectivas de colaboración y coordinación con otros profesionales (dentro y fuera del centro) así como sentirse apoyados por las familias. Esta idea subyace en las investigaciones llevadas a cabo sobre los procesos de mejora e innovación educativa a partir de enfoques inclusivos (Ainscow, 2005; Murillo y Krichesky, 2015).

A este respecto, el profesorado reclama de manera persistente estos apoyos para afrontar el desafío de la diversidad, para el que seguramente tuvo lagunas en su formación inicial, amén de las condiciones de restricciones económicas, exceso de demandas sociales y expectativas desajustadas con la realidad que se les atribuyen, sin tener en cuenta la falta de recursos pedagógicos y humanos presentes.

Como ya se ha comentado, vinculada a esta necesidad de apoyo entre profesionales por parte del profesorado se enmarca el darle también cabida a la participación de las familias y por extensión, de la comunidad. De acuerdo con Simón y Echeita (2013), ambas se presentan como elementos insustituibles en la tarea de ayudar al profesorado en la consecución del éxito escolar de sus hijos, proveyéndoles también de un soporte para cuando las dificultades o el desaliento se apoderen de ellos.

Son razones por las que el enfoque de los Fondos de Conocimiento se presenta como una opción valiosa para gestionar la diversidad cultural presente en las aulas. Bajo esta perspectiva, las relaciones de poder se transforman, y los docentes visitan a las familias (como expertas en conocimiento) con la finalidad de aprender de ellas y poder aprovechar sus saberes y destrezas en la práctica escolar. A través de este proceso se espera constituir lazos (continuidades) entre aquellos recursos a los que la infancia tiene acceso en el hogar y lo que se hace en la escuela (Comellas, 2009; Esteban-Guitart, Oller, y Vila, 2012; Vila y Casares, 2009).

En definitiva, el enfoque de los FdC puede considerarse como una estrategia ética de enseñanza que aboga porque la justicia social debe comenzar en los niveles más tempranos de la escuela, mediante el desarrollo de pedagogías culturalmente responsables (Paris y Alim 2017).

Para este enfoque, la educación familiar es reconocida como una acción de gran valor educativo, a partir de la cual niños y jóvenes adquieren conocimientos constituidos como reflejo de las construcciones sociales y cognitivas del grupo familiar.

La importancia de un modelo de este tipo radica en que, por ejemplo, para la población gitana, de manera similar a otros grupos étnicos minoritarios, los saberes educativos tienen como base conocimientos sociales y culturales perpetrados en el imaginario colectivo de los grupos familiares y las comunidades territoriales (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014)

En contrapartida, la escuela se ha caracterizado por reforzar contenidos que supuestamente permitirían al alumnado perteneciente a minorías lograr el éxito académico y social fuera de su contexto vital, donde los conocimientos propios quedan

ocultos, favoreciendo el desarraigo cultural y la desvalorización del modo vida, en este caso, de los gitanos.

En este sentido, la escuela ha funcionado bajo una *colonialidad del saber*, esto es, estableciendo su acción educativa bajo marcos referenciales de índole etnocéntrica. Es por ello, por lo que urge un análisis crítico que apoye a los docentes en la búsqueda de un diálogo de saberes bajo el que estos puedan “vivir la apertura respetuosa a los otros, y, de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de reflexión crítica” (Freire, 1997, p. 130)

De manera particular, en el contexto gitano, se entiende que la implementación de una educación que se quiera de carácter intercultural, necesita que los agentes participantes en el proceso educativo, es decir, alumnado-docentes-familias, dejen detrás la condición de dominante-dominado.

Para ello, de acuerdo con Quintriqueo (2010), una propuesta pedagógica intercultural efectiva, debe partir de los siguientes elementos:

- El interaprendizaje entre los agentes participantes en el proceso educativo, ajustando para ello, por ejemplo, los tiempos de la escuela con los del contexto familiar, y favoreciendo proyectos cooperativos entre familia-escuela.
- Superar el desconocimiento hacia el otro. Para ello, es necesario, por una parte, que los docentes conozcan la historia, lugares e hitos importantes en la vida de la comunidad, y por otro, que los miembros de esta se abran a compartir sus conocimientos, contribuyendo de manera conjunta a la formación de los niños y jóvenes.
- Confrontar la estructura del modelo de educación intercultural que tiende a *folklorizar* el saber del otro, a través del reconocimiento de múltiples marcos epistémicos que explican lo que significa ser persona, y sus relaciones con la naturaleza y la sociedad.

Desde esta perspectiva, el diálogo de saberes, y el reconocimiento de esos Fondos de Conocimiento, surgen como alternativa para favorecer los procesos educativos de una forma más ajustada a la realidad de las comunidades que tienen presencia en la escuela.

Es oportuno matizar que en el caso de la población gitana, el múltiple impacto de las experiencias y trayectorias de las personas pertenecientes a este segmento de la sociedad, revela una situación de encrucijada con respecto al papel que los padres deben ocupar en lo relativo a la continuidad escolar de sus hijos, y por ello, resulta de gran importancia la profundización en el conocimiento de las condiciones que pueden favorecer el éxito educativo del alumnado gitano, potenciando nuevos procesos de cambios socioculturales que permitan a esta comunidad mejorar sus condiciones de vida y favorecer su plena inclusión social





CAPÍTULO 3





CAPÍTULO 3. EL ENFOQUE DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO

Introducción

Teniendo en cuenta lo tratado en los capítulos anteriores, queda clara la necesaria incorporación de modelos educativos que aboguen por la plena inclusión de aquellos alumnos pertenecientes a sectores en riesgo de exclusión social.

En base a la investigación documental realizada, consideramos que el enfoque de los Fondos de Conocimiento puede constituirse como el idóneo para el trabajo con familias de etnia gitana.

A partir de la primera experiencia educativa del modelo en Tucson (Arizona), este ha sido implementado en muy diversos lugares (Andrews & Yee, 2006; Hogg, 2011; Marshall y Toohey, 2010; Moll, Amanti, Neff y González, 1992; Olmedo, 1997; Zipin, 2009). Los resultados de tales estudios coinciden en la mejora, por una parte, de las relaciones entre familia y escuela, fundamentadas en la *confianza* (González y Moll, 2002; Vélez-Ibáñez, 1983), y por otra, en la creación de unidades didácticas basadas en los Fondos de Conocimiento detectados, promoviendo aprendizajes de carácter significativo, que, siguiendo a Vygotsky (1962), pueden resumirse en la correspondencia de los conceptos científicos (producto de la instrucción formal) con los conceptos espontáneos (resultado de la socialización en contextos informales como la familia y la comunidad).

En definitiva, se trata de un enfoque que optimiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en aquellos escenarios en los que se presenta una mayor discontinuidad entre los recursos culturales de la escuela y los de la familia (González, et al., 2005).

Estas experiencias nos sirven como base científica para presentar el siguiente capítulo, que parte de los fundamentos históricos del término, a partir de los trabajos de Vélez-Ibáñez, para luego profundizar en el primer proyecto de FdC desde una

perspectiva antropológica y educativa, desarrollado por la profesora Norma González y el profesor Luis Moll en la Universidad de Arizona.

Asimismo, incorporamos la definición dada desde esta perspectiva antropológica al concepto de cultura, puesto que a nuestro juicio, resulta imposible desarrollar un enfoque como el de los Fondos de Conocimiento considerando la cultura desde una posición “tradicional”, que la ve como algo estático y/o atribuible solo a ciertos sectores de la población en función de sus capitales.

Posteriormente, recogemos experiencias de trabajos que nos han servido para la elaboración del programa Fondos-Conocimiento-Familias, cuyo desarrollo expondremos en el capítulo 4.

Más adelante incluimos un apartado sobre la relación de los Fondos de Conocimiento con los diferentes tipos de capital descritos por Bourdieu (1979), para después adentrarnos en las nuevas lecturas de este enfoque, que abogan por el aprendizaje de su activación y movilización para el beneficio de las personas.

Después, se recogen algunas críticas hechas al enfoque, con la incorporación de los grupos de estudio extendidos como alternativa a las visitas a los hogares en casos en los que no sea posible acceder a los mismos. Finalmente, se presenta el enfoque de los Fondos de Identidad, surgido para optimizar las potencialidades de los FdC a través de la consideración de la agencialidad de los propios estudiantes y el diseño de herramientas culturales que permitan detectar sus propios Fondos de Conocimiento e identidad.

3.1. Dimensiones históricas de los Fondos de Conocimiento

Hoy en día, a pesar de los abundantes datos objetivos aportados por antropólogos de la educación (Foley, 2010; Spindler & Spindler, 1983; Wax, 1993), y el bien desarrollado cuerpo de literatura sobre educación intercultural, describiendo y explicando la validez de las prácticas de enseñanza culturalmente relevantes (Delpit, 1995; Gay, 2010; Grant & Sleeter, 2007; Ladson-Billings, 1994), la popularidad de las teorías de déficit persisten (Shields, Bishop, & Mazawi, 2005), proporcionando una evidencia

preocupante sobre la naturaleza profundamente arraigada de las actitudes y prácticas docentes (González, et al., 2005).

A medida que la atención académica se ha ido dirigiendo a las disparidades educativas de los niños pertenecientes a minorías, un nuevo discurso se ha ido abriendo paso, a fin de que los educadores conozcan la cultura de sus estudiantes. Basados en el supuesto de que los patrones culturales y lingüísticos del aula deben ser congruentes con los de la comunidad, los investigadores y profesionales trataron de salvar lo que llegó a considerarse como la discontinuidad o la brecha de desajuste. Fue así como en tiempos postmodernos y postestructuralistas, las nociones tradicionales de cultura recibieron un golpe teórico (González, 1999). Ya no valía con considerar la educación escolar desde la esencialización y reificación de rasgos culturales limitados para conceptualizar las comunidades translocales, transnacionales y transfronterías, que son el sello de la globalización (González, et al., 2005).

El concepto de los Fondos de Conocimiento (Moll et al., 1992; Moll & Greenberg, 1990) no solo presenta una amplia refutación del modelo teórico del déficit, sino que también busca involucrar al cuerpo docente en la conducción y desarrollo de la investigación, tratando de unir teoría y práctica. Así, resulta crucial que los profesores entiendan que ellos también son seres culturales, cambiantes y en constante evolución (Delpit, 1995). Este es el prerrequisito necesario para conseguir una visión crítica sobre las perspectivas, valores y prácticas culturales sostenidas de manera inconsciente (Zipin, 2009).

Un porcentaje elevado de estudiantes pertenecientes a minorías, con un estatus socioeconómico bajo, en realidad están en desventaja a nivel académico por una falta fundamental de alineación entre sus propios Fondos de Conocimiento y los de sus profesores (Irvine, 2003; Rosebery, McIntyre, & Gonzalez, 2001; Vélez-Ibañez & Greenberg, 1992).

De este modo, para apoyar de manera exitosa el aprendizaje de los alumnos étnicamente diversos, los docentes necesitaban construir su conocimiento sobre estos. Con tal objetivo, un grupo de profesores de la Universidad de Arizona comenzó a trabajar en el desarrollo del enfoque de los Fondos de Conocimiento (FdC).

No es extraño que dicha aproximación surja en la ciudad de Tucson, en el Estado fronterizo de Arizona, donde una parte importante de la población es de origen mexicano. Un Estado caracterizado históricamente por políticas coercitivas contra la inmigración, que han llevado, por ejemplo, en el año 2000, a la prohibición de la educación bilingüe para dismantelar esta forma de instrucción (Moll, 2005), y más recientemente, en 2010, a la aprobación de la Ley SB 1070 del Estado de Arizona, según la cual, los inmigrantes indocumentados se tienen por delincuentes; de hecho, todos aquellos que por su apariencia puedan ser sospechosos de inmigrantes, independientemente de que sean ciudadanos estadounidenses o inmigrantes legales o ilegales, pueden ser considerados como presuntos autores de delitos. Con esta protección legal y política, la policía puede detener a una persona cuando tiene "sospechas razonables" de que está indocumentada en ciudades como Tucson (Moll, 2005).

A la luz de estos hechos, Moll argumenta que:

[j] es imposible ignorar, entonces, que las prácticas escolares están relacionadas con cuestiones de poder y racismo en la sociedad estadounidense, especialmente en relación con el estatus de clase trabajadora de estas familias (...). Es en el contexto de este reconocimiento de que las prácticas escolares siempre están intrincadamente relacionadas con temas más amplios de clase social, ideología y poder, que debemos situar nuestro estudio y comprensión de los Fondos de Conocimiento (2005, p. 276)

Los académicos de Tucson entendieron que ganar aprendices en la escuela en el sentido de que su inteligencia sea reconocida y desafiada, involucrándose en procesos de enseñanza y aprendizaje, no resulta fácil cuando los cuerpos de conocimiento heredados culturalmente de los estudiantes no coinciden con los privilegiados en el currículo escolar. En consecuencia, lo que se propone hacer es diseñar un currículo que permita una conexión significativa con las formas de conocer las vidas de los estudiantes más allá de la escuela. Para ello, es vital, observa Delpit (1995, p. 47), "convertirse en etnógrafos en el verdadero sentido", es decir, abrirse al aprendizaje de y sobre las vidas de otros, con la convicción de que estas vidas incorporan tanto activos de inteligencia como de conocimiento (Zepin, 2009).

Sin embargo, el impulso de reconocimiento es, si se quiere, más vital, tanto a nivel ético (respetando las diversas formas culturales), como pragmático, para involucrar a los alumnos a través de resonancias socioculturales familiares. Después de todo, si los estudiantes no están comprometidos de manera significativa, esto es, no están realmente "allí", en las interacciones pedagógicas, y el plan de estudios sigue estando basado en gran medida en el capital cultural de la élite del poder, sin importar cuán hábilmente se enseñe, existe una tendencia a la alienación de los "otros" culturales (Delpit, 1995).

Para poder alcanzar el reconocimiento cultural de aquellos "otros" menos poderosos, es necesario buscar herramientas de aprendizaje en estas culturas. En este sentido, el enfoque de los FdC favorece una educación "que supera con creces la calidad de la instrucción de tipo memoria que los niños suelen encontrar en las escuelas" (Moll et al. 1992, p. 132). Concretamente, lo que se busca es aprovechar las diversidades de los estudiantes para convertirlas en activos pedagógicos (González y Moll, 2002).

Gracias a los estudios desarrollados por estos autores, se ha reconocido la potencialidad de los recursos culturales de todos los hogares, reconceptualizándolos como depósitos de saberes susceptibles de ser utilizados, estratégicamente, para mejorar la calidad de la educación y no como una fuente de obstáculos en relación al logro educativo (González, 1995).

Históricamente, el término, en su concepción antropológica, tiene sus raíces en los años 60 del pasado siglo. De manera específica, aparece en la terminología utilizada por Eric Wolf en su libro *Peasants* (1966), para definir "los recursos y el conocimiento que las familias manipulan para llevar la economía en sus hogares" (p.14). En este estudio, Wolf investigó varias comunidades situadas internacionalmente como representantes de las castas económicas más bajas de sus respectivas sociedades, enfocándose en la producción y mantenimiento de sus recursos o "fondos" que son necesarios para subsistir.

Posteriormente, el antropólogo Carlos Vélaz-Ibáñez, con un *background* de estudio sobre las relaciones de créditos rotativos en el centro y suroeste de México, recogido en su libro *Bonds of mutual trust* (1983) va a inspirarse en el concepto de Wolf, ampliando su perspectiva en trabajos posteriores.

Así, este autor manifiesta que la mejor forma de comprender de lo que se habla cuando se trabaja con el enfoque de los Fondos de Conocimiento es relacionarlo con esa discusión que Wolf presenta sobre las economías en los hogares. En tal discusión, se establece que las familias deben hacer “malabarismos” con fondos del tipo calórico, fondos de alquiler, fondos de reemplazo, fondos ceremoniales, fondos sociales, entre otros. En ellos se incluyen conjuntos más amplios de actividades que requieren cuerpos específicos de información esencial que los hogares necesitan para mantener su bienestar (Vélez Ibáñez, 1983).

Con esto en mente, Vélez-Ibáñez, Como director del BARA (Bureau of Applied Research in Anthropology) de la Universidad de Arizona, en 1983 continuó sus investigaciones sobre las relaciones de reciprocidad entre poblaciones marginadas en México y la frontera con Estados Unidos. En 1984, junto a su colega James Greenberg recibió financiación de la *National Science Foundation* para llevar a cabo un estudio sobre los sistemas de intercambio en Tucson, Arizona, dentro de una comunidad de origen mexicano. Este estudio, denominado *Tucson Project* conllevó extensas entrevistas etnográficas con hogares de dos segmentos de la población, haciendo descripciones aproximadas de la clase trabajadora y clase media.

Si bien en esta investigación los docentes no tuvieron una participación directa, sus resultados tuvieron implicaciones significativas en el campo educativo, sirviendo como aliciente teórico para el desarrollo de su proyecto posterior. Así, más tarde, gracias a la colaboración del profesor Luis Moll, el trabajo inicial se extendería, combinándose con ideas de la psicología histórico-cultural de Vygotsky (1978), -especialmente su concepto de “mediación cultural”- como parte de una serie de estudios que abordarían las implicaciones educativas de la investigación sobre Fondos de Conocimiento (Moll y Greenberg, 1990; Moll, 2005). Para ello, contaron con la ayuda del Departamento de Educación (1987-1990) y con el apoyo de antropólogos y educadores, en un esfuerzo de cooperación para investigar las prácticas de alfabetización de los hogares mexicanos de los Estados Unidos, con el objeto de revitalizar las relaciones entre familia y escuela, intentando también redefinirlas, de manera que pudiesen beneficiar a toda la comunidad educativa. Dicho proyecto recibiría el nombre de *Community Literacy Project*.

El proyecto duró tres años, y partió de la premisa de que los FdC no son solo susceptibles de análisis sino también de gran utilidad cuando lo que se pretende es crear programas de intervención que mejoren la relación de enseñanza-aprendizaje entre las instituciones educativas y los hogares constituyentes a los que sirven.

Concretamente, el punto de partida para el análisis fue la "economía política" de la región fronteriza que abarca un terreno de 2,000 millas y 52 millones de personas que vivían por aquel entonces en 10 comunidades fronterizas entre México y EE. UU. La región incluye las ciudades fronterizas inmediatas, así como aquellos centros rurales y urbanos afectados por la economía de la frontera en agricultura, comercio, servicios, manufacturas y uso de mano de obra. Este territorio siempre ha sido económicamente "particular" debido a la integración de los mercados agrícolas, la penetración simultánea de capital y tecnologías intensivas en ámbitos como la minería y la construcción en ambos lados de la frontera política, y el extenso movimiento de la población mexicana en la región, como consecuencia de los diferentes mercados laborales (Vélez-Ibáñez y Greenberg, 1992).

El establecimiento de estas dinámicas ha provocado, por una parte, una fluidez inconstante de personas y mercancías, causante de diferentes grados de estrés económico en los hogares mexicanos, pero, por otra parte, también ha permitido sentar las condiciones mediante las cuales sus integrantes han podido buscar información, datos, habilidades, innovaciones, invenciones y soluciones creativas con la finalidad de solventar problemas de la existencia cotidiana (Vélez-Ibáñez, 2010).

En ese contexto, Vélez-Ibáñez manifiesta que si bien es cierto que la separación bastante arraigada entre el conocimiento de los hogares y los saberes más especializados ligados al ámbito laboral, ha provocado que las poblaciones locales hayan perdido el control sobre los medios de producción, también es factible que debido a la necesidad de adaptarse a los cambios en las estructuras de trabajo en la región fronteriza, miembros de dichos hogares hayan puesto en marcha sus conocimientos previamente adquiridos, así como importado, a su vez, nuevos saberes (Vélez-Ibáñez, 1991).

Para ampliar la contextualización de la población con la que se llevó a cabo este primer estudio, hemos de especificar que el mismo fue desarrollado en la zona de *South Tucson*. Este espacio, en los años 80, estaba compuesto por unos 6.500 habitantes, la

mayoría de los cuales vivía en condiciones muy modestas. Aproximadamente para aquel entonces, el 77% de las familias residentes en el sur de Tucson, eran mexicanas, estando el 38% por debajo del nivel de pobreza. Desde 1936 ha habido constantes incorporaciones y desincorporaciones de estas, debido a la representación social de la zona, como un espacio en el que se concentra la pobreza, y en el que se llevaban a cabo operaciones asociadas con actividades ilegales. Así, su tasa de desempleo en 1989 era tres veces mayor que la del resto del distrito de Tucson (Vélez-Ibáñez, 1991).

Por otra parte, una de las principales características para la agrupación extensa de hogares en contextos deprimidos económicamente como el del sur de Tucson, es la capacidad de poder ubicar a miembros consanguíneos y/o afines, a una proximidad relativamente cercana, pero generalmente no dentro de la misma casa. De este modo, en la mayor parte de la muestra del estudio, los miembros de los hogares eran propietarios o estaban comprando su propia casa. Esto se explica también, en parte, porque en esta área los valores de la tierra son relativamente escasos, además de que el conocimiento de la construcción suele ser abundante o disponible entre grupos, y se mantiene un constante flujo de información con respecto a los precios de los materiales, así como el intercambio de mano de obra real para la construcción. Además, también se recoge que más del 20% del ingreso real individual del hogar estaba ligado al cuidado infantil, la limpieza en los hogares, las ventas de fin de semana, los intercambios y el trueque (Vélez-Ibáñez, 1991).

Los investigadores, alejándose del uso de imperativos universalistas, no intentaron “vender” el trabajo realizado como la solución a la ingente cantidad de problemas escolares a los que se enfrentaba -y aún se enfrenta- la población de ascendencia mexicana en los EE. UU., sino que más bien fue presentado como una propuesta alternativa para un cambio de contexto que permitiese que el aprendizaje -de cualquier tipo- tuviese lugar en unas condiciones culturalmente propicias (Vélez-Ibáñez, 2010).

El soporte teórico utilizado se sustenta en el reconocimiento del aprendizaje como proceso social; esto es, las ideas, referencias y conceptos son generados y se transmiten dentro de un contexto cultural, por lo tanto, no solo se basan en lo que se ha denominado pedagogía por su precisión y utilidad, sino también en las relaciones invisibles y, a menudo, ajenas a ese proceso. Por otro lado, lo que ocurre dentro de la

propia institución educativa formal, es que tales contextos forman parte de las relaciones organizadas por la misma, que son respaldadas por una idea de educación que enfatiza la evaluación de méritos y el éxito individual medible (Vélez-Ibáñez, 2010).

Pocas de tales instituciones han prestado atención a la forma en que los niños mexicanos de EE. UU. utilizan el contexto social para el aprendizaje, además del flujo de información constante al que están expuestos y con el que experimentan. Así, no tienen en cuenta el hecho de que estos procesos de aprendizaje guardan escasa relación con las recompensas medibles, antes bien, están ligados a una evaluación relacional, y a indicadores de cercanía y reciprocidad, que, junto con las relaciones de intercambio, difícilmente pueden ser medidas en unidades de precisión (Vélez-Ibáñez, 2010).

Para los niños mexicanos de EE. UU., tales sistemas de evaluación están integrados en el grupo de relaciones familiares denominado por los investigadores como *household clusters*, que están vinculados a hogares extendidos formados por una serie de *Affinal relationships* y consanguineidades geográficamente cercanas. Estos grupos de hogares generalmente establecen sistemas de intercambio interactivos en los que los bienes, los favores y la información son transmitidos entre ellos y los niños, quienes, normalmente, pasan gran parte de sus días no escolares entre los adultos (Moll, 2005; Vélez-Ibáñez, 2010).

De este modo, lo que se pretendía era legitimar esas formas de relacionarse, como mecanismos transmisores de Fondos de Conocimiento acumulados dentro de la dinámica económica regional del sudoeste de los EE. UU. En su interior, es posible encontrar a los más jóvenes experimentando, almacenando, accediendo y descartando elementos de estos fondos, como importantes fragmentos surgidos de las densas relaciones diarias de intercambio social de todo el grupo. Por lo tanto, los niños mexicano-estadounidenses ingresan en los procesos de enseñanza formal, con el beneficio de haber participado en las relaciones establecidas con los adultos de sus hogares y comunidad, habiendo estado expuestos a una amplia gama de información estratégica (Vélez-Ibáñez, 1991; Vélez-Ibáñez y Greenberg, 1992).

En la investigación se destacan dos recursos culturales susceptibles de ser utilizados por las instituciones educativas para mejorar el aprendizaje, esto es, las relaciones entre la escuela y el hogar, y, la manera en que los maestros interactúan y definen sus roles

con los estudiantes, las familias y con ellos mismos. Tales recursos están conformados, en primer lugar, por los Fondos de Conocimiento presentes en la mayoría de los *households*, y, en segundo lugar, en las relaciones sociales recíprocas, mediante las cuales es posible transmitir, transformar y utilizar dicho conocimiento (Vélez-Ibáñez y Greenberg, 1992).

Con la finalidad de acceder a estos recursos y sacarles el mayor provecho posible, se dio inicio al desarrollo de una serie de proyectos derivados del *Community Literacy Project* entre 1988 y 1992, concretamente en escuelas primarias en las que hubiese cantidades importantes de niños mexicano-estadounidenses y *yaquis* en riesgo de exclusión.

Tales iniciativas sirvieron para combatir las asunciones del profesorado con respecto a los estudiantes "en riesgo" como sujetos con déficit educativo, que los inducían a implementar un plan de estudios en torno a tareas de segunda lengua fácilmente manipulables, como la adquisición repetitiva de habilidades computacionales sin un contexto práctico en el espacio real, y la recitación sin comprensión, causa, efecto, razonamiento, interpretación o inferencia. Por lo tanto, el aprendizaje estaba en su mayoría descontextualizado y carente de rigor, siendo esta una situación antitética a la manera procesual en la que los niños emergen como interactores dentro de sus propios entornos sociales y físicos (González y Moll, 2002).

El término estudiantes "en riesgo" es utilizado en este contexto para describir al alumnado de escasos recursos económicos, que tiene un dominio limitado del inglés, altas tasas de absentismo y/o que se traslada con frecuencia de una escuela a otra. La principal premisa bajo la que se sustentan estos proyectos se fundamenta en la afirmación de que, generalmente, tanto el currículo como las prácticas pedagógicas presentes en el aula subestiman seriamente los recursos culturales que los estudiantes "en riesgo" llevan consigo. Durante el desarrollo de los proyectos piloto, los docentes se mostraron sorprendidos por la calidad de los recursos de aprendizaje disponibles dentro de los hogares de estos estudiantes (González y Moll, 2002).

Una de las grandes posibilidades de tales proyectos radica en que los maestros aprenden directamente de las familias sobre la vida en los hogares, y durante este proceso experimentan un profundo cambio cultural. De esta forma, ejercen también el

rol de aprendices como “observadores participantes”, siendo este un método antropológico clave al que los docentes estuvieron expuestos intensamente. Asimismo, se demostró que, en contra de lo que postulan los modelos deficitarios sobre los hogares de alumnado en riesgo de exclusión, este grupo cuenta con un impresionante inventario de enfoques de aprendizaje basados en la experiencia, y tal y como se señala en el informe final, esto hizo posible que los docentes cambiaran su actitud con respecto a la preocupación de los padres por la educación de sus hijos (González y Moll, 2002).

El desarrollo de tales experiencias conseguiría que Vélez-Ibáñez y sus colegas, definieran de forma más operativa el término Fondos de Conocimiento. De esta forma, los presenta como “aquellas habilidades y experiencias, que, junto al conocimiento técnico del hábitat y el medio, tanto rural como urbano, forman parte del inventario social que los hogares han desarrollado para sobrevivir” (1995, p. 18). Las condiciones idóneas para la distribución de estos recursos culturales fueron encontradas de manera especial por parte de estos investigadores dentro de los hogares mexicanos en el sudoeste de los EE. UU. Lo que aquí se recoge es que, una vez entendidos estos procesos, fue posible para los investigadores proponer objetivos muy diferentes desde los cuales entender la dinámica social y económica de las familias con ingresos modestos.

Finalmente, amén del cambio cultural producido en los docentes, fue posible establecer múltiples vínculos más allá de la relación “profesional” entre el maestro, los padres y los estudiantes. Así es como también aparece el estudio de las relaciones de *confianza* entre docentes y familias.

3.2. The Funds of Knowledge for Teaching Project

Una vez terminados los proyectos, viendo el éxito alcanzado, y la gran potencialidad del enfoque de los Fondos de Conocimiento, la profesora Norma González, de la Universidad de Arizona, quién ya había participado como etnógrafa, al lado del profesor Luis Moll y otros investigadores de esta universidad, comenzaron a desarrollar nuevas experiencias de trabajo junto a varios docentes de diversos distritos de la ciudad de Tucson.

Específicamente, Moll y González (1994) utilizaron el enfoque para estudiar las prácticas de alfabetización de los niños de clase trabajadora. Teniendo como referente a Vélez-Ibáñez, ampliaron la definición de los Fondos de Conocimiento, describiéndolos como,

Cuerpos de conocimiento y habilidades acumulados históricamente y desarrollados culturalmente, que son esenciales para el funcionamiento y el bienestar del hogar o la persona. A medida que los hogares interactúan dentro de los círculos de parentesco y amistad, los niños son "observadores-participantes" del intercambio de bienes, servicios y capital simbólico que forman parte del funcionamiento de cada hogar (Moll y González, 1994, p. 443).

Definen la investigación como un estudio de carácter etnográfico que abarca el análisis de origen, uso y distribución de los FdC entre hogares de comunidades de origen mexicano, afroamericano y nativo americano. Los docentes de las escuelas primarias participantes formaron parte en el proyecto de forma voluntaria. Una vez incorporados, recibieron capacitación en métodos de observación participante, técnicas de entrevista y redacción de notas de campo (González et al., 2005).

El estudio se estructuró para que cada maestro seleccionase tres hogares de niños de su clase, visitando cada hogar tres veces durante el curso académico. Algunos profesores seleccionaron los hogares al azar; otros eligieron aquellos considerados como más apropiados teniendo en cuenta el objetivo del proyecto. El único requisito impuesto por los investigadores sobre este tema fue que la elección no obedeciese a razones disciplinarias o punitivas (González et al., 2005).

Concretamente, la investigación proveía a los docentes con protocolos de entrevista, cuyas preguntas hacían referencia a la historia de los hogares, la vida laboral y las actividades diarias. Se recomendaba que fuesen abiertas y que se adoptase una óptica conversacional con las familias. A medida que estas iban avanzando, los docentes e investigadores buscaban información adicional, especialmente sobre temas susceptibles de ser incorporados en el currículo escolar. Como observadores participantes, también prestaban atención a pistas materiales dentro del hogar que pudiesen proporcionar evidencia de FdC sin explotar (González et al., 2005).

De esta manera, sus herramientas metodológicas representaban, más que una serie de técnicas, una heurística conceptual para observar hogares. El enfoque de los FdC supone la recopilación e interpretación de datos, en el sentido de centrar las experiencias de los participantes, intentando comprender las formas en que dan significado a la cotidianidad de sus vidas (Agar, 1996; Spradley, 1980). Igualmente, dentro del enfoque, los entendimientos etnográficos funcionan como una lente con la cual las familias son vistas como entidades multifacéticas (González, Andrade, Civil, y Moll, 2001).

Así, el desarrollo de esta investigación fue pensado para entender los hogares -y las aulas- de manera cualitativa. Las técnicas utilizadas combinadas de forma consciente pudieron retratar con precisión las funciones complejas de los hogares dentro de sus contextos sociohistóricos. Posteriormente, se hizo un seguimiento de los conocimientos obtenidos, con respecto a tres elementos clave, a saber:

1. El desarrollo de los profesores como investigadores cualitativos.
2. La formación de nuevas relaciones con las familias.
3. La redefinición de los hogares locales como portadores de recursos sociales e intelectuales para enseñar.

En este marco, es posible resumir los componentes principales del proyecto, en los elementos que se describen a continuación:

1. Comunidad: Esta área ha enfatizado las dimensiones históricas locales de los hogares dentro de contextos sociopolíticos y económicos regionales, posibilitando una visión más amplia de la ecología política de estos, reconceptualizándolos, no como una fuente de barreras para el logro educativo, sino como depósitos de recursos que pueden aprovecharse estratégicamente. Así, los docentes e investigadores entrevistaron a los miembros del hogar sobre sus orígenes e historial laboral, revelando algunos de los Fondos de Conocimiento acumulados (González et al., 2005). Al hacerlo, descubrieron que el conocimiento del hogar es amplio y diverso, y puede incluir información sobre la ganadería, la agricultura o la cría de animales, entre otras, asociadas con los orígenes rurales de los hogares; o conocimientos sobre construcción y

edificación, relacionados con ocupaciones urbanas, así como sobre muchos otros asuntos, como comercio, negocios y finanzas en ambos lados de la frontera. También se pudo estudiar cómo las familias desarrollaban redes sociales que las interconectaban con sus entornos (y lo más importante con otros hogares), y cómo estas relaciones sociales facilitaban el desarrollo y el intercambio de recursos, incluidos los FdC. Una característica clave de estos intercambios es su reciprocidad. Las redes sociales recíprocas proporcionan contextos en los que puede ocurrir el aprendizaje; contextos, por ejemplo, donde los niños tienen amplias oportunidades de participar en actividades con personas en las que confían (González et al., 2005).

2. Grupos *after/school*: se trata de espacios para compartir y reflexionar sobre los hallazgos en los hogares, y planificar, desarrollar y apoyar innovaciones en la educación. Dentro de estas reuniones de grupos de estudio, la etnografía emergió como algo más que una serie de técnicas. Se convirtió en el filtro a través del cual los hogares fueron conceptualizados como entidades multidimensionales y vibrantes. Aunque se presentaron técnicas específicas en observación participante, redacción de notas de campo, entrevistas y obtención de historias de vida, la atención se centró continuamente en las propiedades constitutivas y discursivas de la construcción conjunta del conocimiento (González et al., 2005).
3. Escuelas: se trata de la realización de actividades específicas en las aulas, con la finalidad de examinar los modelos existentes de enseñanza, buscando la implementación de innovaciones basadas en el estudio de los FdC previamente conceptualizados en las reuniones *after/school* (González et al., 2005).

Como resultado de la combinación entre los tres elementos principales de este proyecto, a saber, análisis de la comunidad etnográfica, grupos de estudio formados por maestros e investigadores, y su aplicación en el aula, ha sido posible que los docentes, como investigadores, desarrollasen sus propias teorías sobre los procesos sociales y culturales de los hogares, pudiendo ir más allá de un paradigma del déficit.

Del mismo modo, ingresar a los hogares desde una perspectiva de FdC posibilitó dos cambios transformadores en la forma de conceptualizar los hogares. El primero se

refiere a una revisión en la definición de sus culturas, y el segundo, a una alternativa al modelo de déficit cultural.

Así, por una parte, al considerar los hogares dentro de una visión procesual de la cultura, es decir, arraigada en los contextos vividos por sus estudiantes, destaca una definición de esta como aquella negociable sobre dominios en disputa. El énfasis de González et al. (2005) en la importancia de este ámbito radica en el estudio del concepto de “práctica” establecido por Bourdieu (1977), y los escritos de Foucault sobre las “relaciones de poder” (1970, 1980) en los que se profundiza en el análisis sobre qué es lo que las personas realmente hacen y lo que dicen sobre lo que hacen. Fue así como investigadores docentes pudieron indagar y reflexionar sobre las prácticas de vida de sus estudiantes.

El segundo cambio se centró en el análisis de los hogares, considerados no como instituciones estériles, carentes de recursos sociales y cognitivos para el aprendizaje de los niños, sino como escenarios susceptibles de revelar Fondos de Conocimiento subyacentes, que pudiesen no ser fácilmente evidentes. Cuando los maestros validaron la práctica doméstica como fuente de recursos dignos de atención pedagógica, los padres llegaron a visualizar sus propias habilidades como significativas y productivas (González et al., 2005).

La puesta en marcha de los FdC impulsó también una importante responsabilidad con las ubicaciones históricas de las poblaciones, con la intención de ir más allá de los "análisis culturales superficiales" que dejaron por fuera el análisis sobre las prácticas reales en contextos específicos (Pollock, 2008). En este sentido, antropólogos de la educación comprometidos con la comprensión significativa de las familias, hogares, escuelas y sistemas de conocimiento de la comunidad continúan exigiendo un compromiso analítico más profundo que abarque la complejidad de tales sistemas (Barnhardt y Kawagley, 2005; McCarty, Borgoiakova, Gilmore, Lomawaima, & Romero, 2005).

Al respecto, es importante destacar que el trabajo resultante de los FdC se rige por un espíritu de investigación antropológica, pero también por la premisa de lograr la equidad educativa, encontrándonos así, con un doble vínculo. Cuando se presentan los resultados de un estudio con esta complejidad, sin proporcionar un seguimiento o

sugerencias estratégicas para el trabajo educativo, las explicaciones detalladas pueden ser contraproducentes. No basta con tener una lejana conciencia de la compleja identidad diaria de los estudiantes, ya que esto, unido al temor de perpetuar los estereotipos dañinos y la frustración por las brechas de logros aparentemente permanentes, puede llevar a los docentes a optar por la "universalización de discursos" que, en su simplificación excesiva, son de poca ayuda para abordar las necesidades de jóvenes en riesgo de exclusión (Pollock, 2004).

3.3. Fondos de Conocimiento desde una perspectiva crítica de la cultura

Desde hace algunas décadas, antropólogos/as de diversas orientaciones comenzaron a escribir "contra" la cultura (Abu-Lughod, 1991), "más allá de la cultura" (Gupta y Ferguson, 1992), "criticando" a la cultura (Marcus & Fische, 1986), "revisando" la cultura (Keesing, 1994), y poniendo la cultura "en movimiento" (Rosaldo, 1993), entre otros. Desde entonces, no ha habido una visión singular sobre lo que significa o no, hablar de cultura.

A partir de estas críticas surgen los *enfoques procesuales* como alternativa a las ideas estáticas sobre los grupos humanos. En ese sentido, Rosaldo (1993) subraya el énfasis que estos enfoques ponen en el método de los estudios de caso, permitiendo mostrar cómo las ideas, los eventos y las instituciones interactúan y cambian a lo largo del tiempo.

Es así como se fue extendiendo la visión de la cultura como dinámica, interaccional y emergente. El desplazamiento teórico-metodológico redefine la clave de la producción de sentidos, centrándose en las mediaciones culturales, como elementos estructurantes del proceso de significación. De tal manera que la discusión se traslada al ámbito de la propia existencia humana y a la dinámica de las identidades de los sujetos y grupos sociales (Bourdieu, 1991). Identidades que hoy son bastante híbridas, debido, fundamentalmente, a su relación con la globalización económica, esto es, la penetración de los bienes y servicios en todas las esquinas del planeta (García Canclini, 1997).

Casi a la par que estas nuevas posturas sobre la cultura, desde la rama postestructuralista de la sociología comenzaron a surgir contradicciones y ambigüedades con respecto a los modelos generales y grandes teorías, dando paso a

formas locales y circunstanciales de producción del conocimiento. El principal representante de estas teorías emergentes ha sido Michel Foucault (1980), con su premisa de que el conocimiento está profundamente ligado al poder, con un interés creciente por la textualidad y el discurso, muy presente en las disputas sobre lo cultural. En definitiva, las discusiones sobre las culturas abrieron paso a la exploración de discursos con capacidad para construir, más que simplemente reflejar nuestras realidades.

Específicamente, en el campo educativo, es posible afirmar que la manera de definir la cultura en los centros ha pivotado sobre la forma de compartir normas, con la finalidad de moldear el comportamiento individual de los alumnos. Sin embargo, si se toma distancia de esa categorización uniforme de un colectivo de personas que “comparten cultura”, podemos encontrar temas de contestación, ambigüedad y contradicción como principal foco de estudio del análisis etnográfico. En un principio, los investigadores del proyecto de los FdC conforme entraban y salían del encuentro con la “cultura”, fueron adoptando enfoques procesuales que tuviesen en cuenta perspectivas múltiples, con la finalidad de poder reorientar a los educadores en la consideración de las experiencias cotidianas de sus estudiantes (González et al., 2005).

En esta línea, un reclamo hacia la mejora de las competencias del profesorado se ha dado por parte de educadores críticos, que han examinado seriamente el problema de la experiencia del estudiante como un componente central en el desarrollo de una teoría de la escolarización. Las propuestas pedagógicas de entrar en los hogares pensando en utilizar el conocimiento base de los niños se fundamentan en esta preocupación.

Al respecto, Giroux observó que,

[j] la forma en que se produce, organiza y legitima la experiencia de los estudiantes en las escuelas, se ha convertido en una consideración teórica cada vez más importante a la hora de comprender cómo funcionan las escuelas para producir y autorizar formas particulares de significado (1992, p. 180).

Para este teórico de la educación, la pedagogía es definida como una práctica que “hace preguntas sobre cómo aprenden los individuos, cómo se produce el conocimiento y cómo se construyen las posiciones de los sujetos” (1992, p. 81).

La articulación de la trayectoria que llevó a los padres a estar donde estaban en el momento del desarrollo del estudio, les dio una conciencia del carácter histórico de sus experiencias. Así es como la noción *freireana* del diálogo como proceso educativo emancipatorio, puede desarrollarse en los hogares (Freire, 1981).

Por otra parte, las propiedades discursivas de las entrevistas domésticas propuestas en el enfoque de los FdC, proporcionan un vehículo viable para la reflexión y la conciencia. Aunque la participación de los padres es el mantra de todos los programas de reforma educativa, a menudo se definen de manera categórica y limitada como padres (generalmente madres) que ingresan en el aula para facilitar la tarea del maestro (González et al., 2005).

Es por ello que, para este enfoque, son los métodos cualitativos los que pueden ofrecer una serie de metodologías de carácter alternativo, que permitan entender el conjunto de recursos intelectuales y culturales disponibles, tanto para los estudiantes como para los profesores, dentro de los hogares objeto de estudio (González et al., 2005; Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Por otro lado, no se trata solamente de estudiar los FdC, sino también, cómo los miembros de los hogares hacen uso de tales fondos para lidiar con circunstancias sociales y económicas, frecuentemente cambiantes y difíciles. De lo que se trata es de prestar atención a cómo las familias desarrollan redes sociales que las mantienen conectadas con sus ambientes sociales y cómo tales relaciones facilitan el desarrollo e intercambio de recursos (Calabrese y Tan, 2009).

Dicho planteamiento permite al profesorado, en estos contextos de aprendizaje, conocer al niño de forma integral, es decir, no solo como estudiante, al tener acceso a las múltiples esferas de actividad dentro de las cuales se sumergen. Se alude, por tanto, a una relación más estrecha y profunda entre el docente y sus alumnos (Hogg, 2011).

Además, los análisis sugieren que en estos ambientes, gran parte de la enseñanza y el aprendizaje están motivados por el interés de los niños y por sus propios cuestionamientos. A diferencia de lo que ocurre en el aula, el conocimiento es adquirido por los infantes y no importado por los adultos. Esta totalidad experiencial, la estructura cultural de los hogares, relacionada con el trabajo o el juego, ya sea de forma individual,

con compañeros, o bajo la supervisión de adultos, ayuda a construir los FdC que los niños llevan a la escuela (Reyes, Da Silva y Feller, 2016).

Adicionalmente, las actividades reflexivas de carácter autobiográfico potencian la autoconciencia de la identidad cultural, aspecto fundamental para poder apreciar otras perspectivas culturales (Delpit, 1995). También pueden facilitar el análisis de los propios FdC, sus fuentes, y las posibles consecuencias para los educadores, ya sea recurriendo a, o ignorando sus FdC en el aprendizaje formal. Compartir este trabajo ayudará a los aprendices a obtener múltiples perspectivas y comenzar a considerar el uso de FdC para desarrollar prácticas culturalmente receptivas.

3.4. Experiencias de trabajos con el enfoque de los Fondos de Conocimiento

Desde el nacimiento del enfoque de los FdC, han tenido lugar un gran número de experiencias alrededor del mundo, dadas las posibilidades que ofrece para su adaptación a diversos contextos. Nos hemos propuesto seleccionar algunas que pudieran servirnos de guía para el diseño de un programa.

En primer lugar, mencionamos los estudios de la profesora Irma Olmedo (1997), quien trabajó con docentes de educación primaria en Chicago (EE.UU.) diseñando tareas relacionadas con la historia oral, para que sus alumnos de ciencias sociales e historia pudiesen desarrollar con miembros de su familia y/o comunidad. Esta acción permitió a los estudiantes la posibilidad de constituir vínculos entre la historia y sus propias vidas, así como la valoración del conocimiento y las perspectivas locales. Además, esta experiencia permitió el establecimiento de relaciones sociales que involucraron a los estudiantes en sus tareas académicas, amén de favorecer situaciones de aprendizaje significativo y auténtico, fundamental para el desarrollo individual y social.

Más adelante, siguiendo en el contexto norteamericano, Camangian (2010), hizo uso de la autoetnografía –que él define como un análisis crítico de las implicaciones resultantes de los eventos de vida- para identificar el desarrollo de “alfabetizaciones de cuidado crítico” entre docentes, con la finalidad de atraer los FdC del alumnado (2010, p.180). Argumenta que el uso de las pedagogías de alfabetización crítica -a través de las autoetnografías- actúa como una fuente de análisis crítico de los alumnos sobre el

mundo que les rodea. Así, indica la necesidad de escuchar y valorar a los jóvenes mediante el relato de sus experiencias, ya que, al hacerlo, los espacios del aula sufren una metamorfosis, pasando de ser lugares de silencio a contextos en los que llevar a cabo un análisis social de sus propias vivencias y las de los demás (Camangian, 2010).

En un período coetáneo, Marshall y Toohey (2010) desarrollaron un estudio en Canadá con alumnado Punjabi Sikh de primaria, para comprender lo que sucedía cuando sus FdC contradecían los discursos de la escuela. En tal ocasión, los alumnos entrevistaron a sus abuelos/as sobre su infancia y tradujeron sus narrativas en libros ilustrados. Los resultados fueron discutidos por los autores a través del análisis de cómo los niños utilizaron tanto sus FdC familiares como los recursos de la cultura popular, a fin de hacer una representación de sus experiencias híbridas como niños inmigrantes.

Estas representaciones las hacían, por ejemplo, discutiendo sobre cómo los relatos presentados por los niños sobre la historia de sus abuelos podían ser resituados en entornos contemporáneos. Un hallazgo a destacar fueron los debates surgidos entre el alumnado acerca de por qué el Punjabi no se enseñaba en su escuela cuando una proporción tan alta de ellos hablaba el idioma (73%). Este hecho es citado por los autores como ejemplo de estudiantes que desafían a la cultura mayoritaria (Marshall y Toohey, 2010).

3.4.1. El proyecto BRIDGE

Un ejemplo práctico sobre la aplicación del enfoque de los Fondos de Conocimiento, ajustándolo a las metodologías necesarias de acuerdo con el contexto, fue el Proyecto *BRIDGE*, desarrollado por las profesoras Marta Civil y Rosi Andrade en colaboración con Norma González y Luis Moll, con un grupo de madres de alumnado que asistía a centros educativos de la zona sur de Tucson (González, Andrade, Civil y Moll, 2001).

Por la naturaleza de nuestro estudio, conviene explicar de manera resumida el desarrollo de dicho trabajo, toda vez que su lectura ha supuesto una guía muy importante para el devenir de nuestro propio programa.

Para el proyecto, se parte de la base de que tanto adultos como alumnado joven son competentes en la aplicación de las matemáticas en la vida cotidiana (Abreu, 1995; Bishop & Abreu, 1991; Carraher, Carraher, & Schliemann, 1985; Lave, 1988; Saxe,

1991; Schoenfeld, 1991). Sin embargo, La aritmética prácticamente libre de errores en situaciones cotidianas proporciona un contraste dramático con el bajo rendimiento, en circunstancias similares, en la escuela. Al respecto, aunque había sido posible afirmar que una perspectiva de FdC podría tener un impacto positivo en áreas de contenido como artes, lengua y estudios sociales (Amanti, 1995; Floyd-Tenery, 1995; Hensley, 1995; Moll, 1992), las áreas de matemáticas y ciencias eran más problemáticas. Fue con este fin que se ideó el proyecto *BRIDGE* ¿Podría una metodología basada en los FdC, a través de la comprensión etnográfica de una comunidad, revelar recursos matemáticos que pudiesen impactar la práctica en el aula? (Civil, 2007).

Uno de los objetivos del proyecto *BRIDGE* era dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué cuenta como matemáticas? ¿Cómo se pueden encontrar las matemáticas en hogares de bajos recursos económicos? ¿Cómo ayudar a familias y comunidades a verse a sí mismas como matemáticos, “haciendo” matemáticas en sus vidas cotidianas? La vía utilizada para lograr estos objetivos fue adoptar una metodología centrada en los FdC, pero poniendo el énfasis solo en las matemáticas. Así, las entrevistas de hogares fueron revisadas con la finalidad de rescatar historias laborales que pudiesen ser ricas en potencial matemático (González, et al., 2001).

En este estudio se destacó de manera reiterada la convicción de que la división entre los contextos de las matemáticas en las escuelas y los desarrollados en las comunidades no estaba dada simplemente por el estatus socioeconómico de los hogares. Al contrario, parecía ser más bien una cuestión de perspectiva. Por un lado, aunque los hogares entrevistados ciertamente implementaron conceptos matemáticos, la transformación académica de esos conceptos fue difícil de alcanzar. Por otro lado, el conocimiento escolar de las matemáticas validado académicamente parecía ocultar formas no académicas de prácticas matemáticas (González, et al., 2001).

Este hecho hizo que los investigadores se encontraran con un vacío teórico. Necesitaban más teorización sobre cómo los FdC podrían ser aplicables dentro del dominio de las matemáticas. De este modo, tuvieron que “activar” sus propios FdC para explorar los estudios de Vygotsky y su teoría del conocimiento mediado socialmente (Civil, 2007).

La esencia de Vygotsky fue significativa para el dilema presentado: el pensamiento humano se desarrolla a través de la mediación de los demás. Dicho de manera sucinta, las personas interactúan con sus mundos, que se humanizan a través de medios y prácticas de mediación. Esta mediación de acciones a través de artefactos y prácticas, especialmente el uso de idiomas en sus formas orales y escritas, desempeña un papel crucial en la formación y el desarrollo de las capacidades intelectuales humanas (González, et al., 2001).

Vygotsky (1978) se concentró principalmente en lo que llamó herramientas psicológicas, a saber, el potencial semiótico de los sistemas de signos y símbolos, como lenguaje más significativo en la mediación del pensamiento y la creación de significado. Sin embargo, por muy importantes que sean tales herramientas para la mediación y el desarrollo del pensamiento, la construcción del significado está regulada (o mediada) por las relaciones sociales (Lave y Wenger, 1992; Lee y Smagorinsky, 2000).

En concordancia con este énfasis social, Vygotsky propuso el tan reconocido concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP), esto es, el contraste entre lo que un niño puede hacer de manera independiente, es decir, lo que representa su nivel real de desarrollo, y lo que puede hacer con la asistencia de otros, representando el nivel de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978).

Los investigadores se guiaron por esta teoría, pero quisieron afinarse en la importancia de una comprensión más amplia de la ZDP, entendida no solo en términos de “otros” más capaces que asisten a los menos capaces, sino en términos de cómo los seres humanos “utilizan los procesos sociales y los recursos culturales de todo tipo para ayudar a los niños a construir su futuro” (Scribner, 1990, p. 92). En este sentido, el concepto de ZDP también fue utilizado por Vygotsky para captar la relación en la escuela entre lo que llamaba conceptos cotidianos y científicos (Vygotsky, 1978).

La diferencia clave radica en que los conceptos científicos o escolares, en comparación con los conceptos cotidianos, son sistemáticos; es decir, forman parte y se adquieren a través de un sistema de educación formal. Al respecto, Vygotsky enfatizó cómo los conceptos científicos conforman un sistema organizado de conocimiento y, por lo tanto, pueden reflejarse y manipularse más fácilmente de manera deliberada. En

consecuencia, a través de la escolarización, estos conceptos se convierten en objeto de estudio (Esteban-Guitart y Moll, 2014).

Además, Vygotsky (1978) señaló la relación recíproca entre los conceptos cotidianos y científicos y cómo se median entre sí. Los conceptos cotidianos proporcionan el tejido conceptual para el desarrollo de conceptos escolares, pero también se transforman a través de su conexión con los conceptos más sistemáticos; de igual manera, los conceptos científicos se convierten en lo cotidiano, en el dominio de la experiencia personal, adquiriendo sentido y significado.

A medida que avanzaba el proyecto *BRIDGE*, los autores se percataron de que, pese a contar con una gran cantidad de información basada en las entrevistas sobre actividades matemáticas en los hogares, no tenían un sentido de la participación real en esas actividades. Así, al obtener información de los hogares, no habían adoptado una postura de co-participantes en las prácticas matemáticas. Habían sido más observadores que participantes. Era necesario, pues, volver a la observación participante. En este punto, dentro del formato del grupo de estudio, tomaron la decisión de basarse en un trabajo surgido de otro ámbito.

Se trata del estudio realizado por Hilda González, una docente que había participado en una investigación sobre las prácticas de alfabetización en el hogar, continuando su trabajo en este ámbito mientras cursaba su doctorado (González, et al., 2001).

Su interés no se limitaba a documentar los Fondos de Conocimiento en alfabetización dentro de los hogares, sino hacerlo de una manera más participativa y recíproca (González-Angiulo, 1998). Con este fin, articuló un círculo de literatura de madres como una forma de crear experiencias intertextuales entre sus vidas y los temas de libros ampliamente leídos. Al trasladar tales temas a una conciencia discursiva, las mujeres establecieron conexiones con temas de crítica social en sus propias vidas, desarrollando una conciencia histórica sobre cómo llegaron a estar donde estaban.

Conceptualizado como una crítica de la documentación pasiva de los Fondos de Conocimiento del hogar, el *círculo de literatura de Señoras* estaba formado por madres de niños que asistían a una escuela dentro de un área de "riesgo". Las madres, en su

mayoría mujeres inmigrantes, se organizaban en reuniones que aún después del proyecto siguieron haciendo.

El círculo de literatura abarcaba los dominios de las alfabetizaciones múltiples, y las madres comenzaron a verse a sí mismas como productoras, y también como consumidoras de conocimiento.

Andrade, Moll, González-Angiulo y Le Denmat explicaron el proceso de conexión de la experiencia de las participantes en el mundo con su lectura de textos, de la siguiente forma:

Es demasiado variado, dinámico e incluso impredecible, e incluye una variedad de modos de participación que evalúan, desde las preocupaciones de descodificar sin problemas hasta extraer información sobre el papel del lenguaje y las relaciones sociales en la vida. Y el libro [o actividad] se convierte, a lo largo de las acciones de las mujeres con él, en otro entorno social o contexto dentro del cual desarrollar nuevos conocimientos y experiencias, nuevas identidades sociales, si así lo desea (2000, p. 281).

Se trató de un pequeño salto para introducir las matemáticas en este foro. Lo que era verdad del grupo de estudio de literatura se hizo realidad en el grupo de estudio de las matemáticas: las discusiones que tuvieron lugar no fueron más que un vehículo para las transformaciones que se produjeron como resultado del intercambio y la creación de conocimiento y experiencia. El grupo de estudio era un lugar seguro donde uno podía cuestionar, discutir, comentar, criticar y analizar en un proceso educativo mutuo (González, et al., 2001).

La experiencia con el grupo de las madres puso de manifiesto que las formas de construcción de significados en las que las mujeres estuvieron implicadas, puede caracterizarse según los principios que apoyan la enseñanza efectiva en el aula: participación auténtica en actividades productivas conjuntas, conexión con conocimientos previos, complejidad y rigor.

De esta forma, tal y como postulaba Vygotsky (1978), encontraron una relación recíproca entre los conceptos cotidianos y científicos. Si bien los conceptos cotidianos proporcionan los elementos básicos para el desarrollo de conceptos escolares, pueden transformarse a través de una conexión con los académicos. De manera similar, los

conceptos científicos pueden transformarse en lo cotidiano, en el dominio de la práctica, adquiriendo significado e importancia, pero también permitiendo la reflexión consciente y la meta-conciencia.

Los Fondos comunitarios de Conocimiento matemático residen en el conocimiento diario y científico distribuido que no tiene que reconstituirse a cada momento. Sin embargo, acceder a este conocimiento no es una construcción individual, sino que está mediado socialmente a través de otros más conocedores (Civil, 2007).

¿Qué significa esto para la práctica educativa? Significa que es posible crear zonas de práctica, invitando a los niños a partir de una actividad motivadora concreta en la que lo cotidiano y lo espontáneo entran en contacto con lo científico y lo escolar. La dicotomía de las matemáticas dentro y fuera de la escuela puede convertirse en una práctica dialéctica dentro de la cual se involucra el compromiso de los estudiantes, tanto con la actividad como con el contexto social. El grupo de estudio de las madres creó una zona de práctica, pero esta, a su vez, también creó una zona matemática para las madres, siendo posible apreciar cómo los contextos están constituidos por las contribuciones de las participantes (González, et al., 2001).

3.5. Fondos de Conocimiento y su relación con los tipos de capital

Esta experiencia pone de manifiesto el carácter abierto de los FdC, por lo que es posible combinarlo con diversas teorías para ajustar su aplicación en diferentes contextos. Este aspecto cobra mayor importancia sobre todo cuando se trata del diseño de programas que, como el nuestro, tienen carácter inédito, y que en su puesta en práctica podría darse la sensación de que se está perdiendo la esencia del modelo.

Por otra parte, también resulta importante hacer mención del componente crítico incluido en las definiciones proporcionadas por Vélez-Ibáñez (1992) y Moll y González (1994). De este modo, es posible establecer puntos de conexión entre la relación de los FdC y otros tipos de capital. Por ejemplo, de forma análoga a la definición de capital social de Bourdieu (1986), el concepto de FdC contempla el hecho de que formar parte de un grupo de hogares puede significar beneficios para sus miembros (Vélez-Ibáñez y Greenberg, 1992). Además, está el ya mencionado vínculo entre la noción de prácticas, incrustada en la concepción de los FdC, y la propia definición de *habitus* de Bourdieu

(1977). Está ligada a este concepto en tanto en cuanto las formas de conocer y los contenidos del conocimiento, no solo están incorporados en lugares, sino que también están interiorizados en las personas, como disposiciones que estructuran las percepciones y acciones entre los agentes que conviven en determinados espacios y redes sociales. De esta forma,

El *habitus* es la clase incorporada (que incluye unas propiedades biológicas socialmente moldeadas, tales como el sexo o la edad) y, en todos los casos de desplazamiento inter o intra generacional, se distingue de la clase objetivada en un momento dado del tiempo (bajo la forma de propiedades, titulaciones, etc.) en que perpetúa un estado diferente de las condiciones materiales de existencia, aquellas de las que es producto y que difieren más o menos en este caso de las condiciones de su actualización (Bourdieu, 2012 p. 508).

La teoría de la *práctica* pone de manifiesto que los objetos de conocimiento son contruidos, y que la base de dicha construcción es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes, establecido y orientado hacia funciones prácticas. Así, el *habitus* da lugar a prácticas, tanto individuales como colectivas conforme a los principios establecidos por la historia, asegurando la presencia de experiencias pasadas, que, introducidas en cada organismo como principios de percepción, pensamiento y acción, frecuentemente garantizan la conformidad de las prácticas y su persistencia en el tiempo (Bourdieu, 2008).

Siguiendo esta línea, González et al. (2005) hicieron uso del concepto de *prácticas domésticas*, refiriéndose con ello a las experiencias vividas por los estudiantes y las familias. Esto se debe a que, como ya se ha comentado, el enfoque de los FdC se ha alejado deliberadamente de cualquier categorización uniforme de la cultura. Aquí resulta estratégico señalar que tales autores argumentan que centrarse de manera específica en las prácticas domésticas no conducirá a los estudiantes a alcanzar sus objetivos académicos y de vida, pero sí que se necesita de una perspectiva alternativa sobre los antecedentes de tales estudiantes para establecer relaciones respetuosas y pedagógicamente fructíferas entre las escuelas y las comunidades.

Si las posturas de las familias/comunidades dentro de las relaciones de poder, influyen de alguna manera en la forma en la que las escuelas retoman sus discursos -es

decir, su recursos culturales- es posible esperar que las prácticas discursivas de aquellas menos poderosas se incorporen en la construcción del currículo escolar. Sin embargo, cuando esto ocurre, diversos mecanismos institucionales suelen ponerse en marcha para inhibir la adopción curricular y pedagógica de las prácticas de conocimiento cultural incorporadas entre los alumnos de familias de clase trabajadora, al privilegiar los códigos y normas incorporados (capital cultural) de las familias de élite (Rodríguez, 2013).

A lo largo de sus trayectorias escolares, los estudiantes que no representan el capital cultural 'ganador' llegan a considerar a las escuelas como lugares 'no para mí' (Bourdieu y Passeron, 1977), y así desarrollan hábitos contra-institucionales, para evitar la humillación de los planes de estudio oficiales y ocultos. En los años intermedios, muchos encuentran "membresía" en grupos de alianzas sociales (con diferentes afinidades socioculturales) como espacios para preservar la autoestima, a menudo causando estragos en los regímenes escolares generales (Willis, 1981).

Antes de adentrarnos en las explicaciones sobre la relación entre FdC y las diferentes formas de capital, es preciso establecer una definición de este. El capital, de acuerdo con Marx (1933), abarca dos elementos: plusvalía e inversión; se considera como una plusvalía o ganancia obtenida por los capitalistas cuando los recursos -normalmente económicos- se aplican a un esfuerzo productivo. De igual forma, el capital es asumido como una inversión por parte de los capitalistas con ganancias esperadas en un determinado mercado (Lin, 1999). Esta viene a ser la teoría clásica del capital, en donde se explica que la clase dominante invierte y recibe sus ganancias. Posteriormente, otros autores estudiarían la teoría del capital (Bourdieu, 1986; Bourdieu y Passeron, 1977; Coleman, 1988) concordando con Marx en que este es tanto una inversión como un beneficio.

En el caso específico de Bourdieu (1977), este autor señala que ciertas formas de capital adquieren su valor en determinados mercados o campos (como las instituciones educativas, los negocios, o el mundo del arte) en los que se pueden manejar de forma ventajosa. Este hecho permite que los diferentes grupos sociales puedan utilizar sus recursos estructurados en las formas dominantes del capital cultural, siendo estos valorados en determinados dominios sociales, pero no en los círculos institucionales

dominantes. Por otro lado, Bourdieu dibuja un espacio social que divide a la sociedad en dos esferas, la cultural y la económica, destacando que tanto los recursos culturales como los económicos están distribuidos de manera desigual entre los miembros del entramado social, y que consecuentemente esto acarrea desigualdades en el acceso a las oportunidades (Bourdieu, 1986).

Así, son la posición social y el entorno familiar los que proporcionan a los individuos recursos sociales y culturales que, de ser invertidos activamente, llevan consigo beneficios sociales. El poder que se manifiesta mediante el capital cultural cambia las vidas de otras personas a través de la exclusión y la imposición simbólica, que se consiguen legitimando las reivindicaciones que afirman la superioridad de ciertas prácticas y normas culturales, además de la institucionalización de dichos requerimientos para regular el comportamiento y el acceso a los recursos (Bourdieu y Passeron, 1977).

En su tesis, Kiyama (2008) destaca la importancia del estudio de las teorías del capital, clásicas y neoclásicas, para la investigación educativa, en el sentido de que son útiles para comprender quién invierte en la adquisición de capital y quién recibe la ganancia. Teniendo esto en cuenta, la autora considera indispensable examinar los procesos en los que los recursos se transforman en capital, con el fin de generar ganancias, concretamente en las escuelas y en el mercado laboral. Así, establece que es necesario analizar, en primer lugar, cómo se transmiten y convierten los Fondos de Conocimiento de los estudiantes y las familias en diversas formas de capital social y cultural, y, en segundo lugar, cuándo se activan tales capitales.

En los últimos años, gran parte de los investigadores educativos se han guiado por la definición de capital social matizada por Coleman (1988), teniendo como resultado que, en su mayoría, al igual que este lo hace en sus investigaciones, comparen de manera automática la noción de capital social con la participación de los padres (Lee y Croninger, 2001; Perna y Titus, 2005).

Por otro lado, cuando los académicos hacen uso de las pautas teóricas de Bourdieu, el énfasis se hace en las redes sociales, esto es, en el papel de crear y mantener vínculos con agentes institucionales (maestros, consejeros y personal escolar) para optimizar los resultados educativos (Stanton-Salazar y Dornbusch, 1995).

Ambas perspectivas de estudio del capital social y cultural (Nora, 2004; Perna y Titus, 2005) están de acuerdo en que las deficiencias en el acceso a las relaciones con las instituciones principales pueden explicar el bajo nivel educativo, que aún persiste entre los estudiantes de la clase trabajadora.

Al respecto, Kiyama (2008) se cuestiona por qué los investigadores no han estudiado desde una perspectiva crítica la medida en que el acceso lleva a la activación o movilización de los recursos culturales. Además, reclama la falta de atención prestada al contexto social en el que se desarrolla la activación o movilización del capital social y cultural. Estos procesos son importantes porque, como sugiere Smith (2005), tener acceso al capital social (y al capital cultural) no se traduce automáticamente en activación o movilización. Bourdieu defiende que a través del *habitus* no resulta complicado lograr activarlos, existiendo en la actualidad un debate sociológico al respecto.

Otra crítica muy común contra los teóricos del capital social y cultural es que se basan en medidas estándar que se fijan en contextos y continúan estáticas a lo largo del tiempo (Cammarota, Moll, González, & Cannella, 2012; Goldthorpe, 2007). Esto hace que el estudio de las formas de capital se haya estancado y sea restrospectivo; estancado, en el sentido de que no puede cambiar de forma de un individuo a otro o entre grupos; y restrospectivo, porque promueve una “representación” particular de alumnado y familias de escasos recursos.

En resumen, la mayoría de las críticas se centran en cuestionar por qué ninguno de estos estudios ha examinado si los Fondos de Conocimiento de los hogares (no solo los de los padres) se pueden transformar en formas específicas de capital que pueden resultar, a su vez, importantes desde un punto de vista educativo para las actividades académicas de estudiantes sub-representados. Por otra parte, sugieren que estos estudios son incapaces de vincular sus definiciones y hallazgos con la práctica pedagógica. De este modo, convierten a los maestros y otros miembros de la comunidad escolar en espectadores del proceso educativo, cuando de hecho, también pueden ser considerados como un tipo de capital social que se supone crítico para el éxito escolar del alumnado en riesgo de exclusión (Zipin, 2009).

En lo que respecta a la relación existente entre FdC y capital social, ambos pueden acumularse y traducirse en beneficios futuros para los agentes. Sin embargo, tanto el capital social como los Fondos de Conocimiento requieren que se realice un cierto nivel de inversión en las relaciones -mediante la reciprocidad- para poder tener acceso a las ganancias futuras. En el caso de los FdC y el capital cultural, estos comparten una perspectiva común sobre cómo se define la cultura. Ambos marcos argumentan que ciertos individuos no son valorados porque no pertenecen a la cultura dominante (Ríos-Aguilar, Márquez, Gravitt, & Moll, 2011).

A continuación, se presenta una revisión más amplia sobre la relación establecida entre estos dos enfoques, ya que muchas veces, diversos autores tienden a darle el mismo significado, mientras que otros defienden importantes diferencias y matices.

3.5.1. Capital Cultural y Fondos de Conocimiento

Originalmente, el capital cultural representaba una hipótesis teórica que se usaba para explicar el logro escolar desigual de los niños de diferentes clases sociales (Bourdieu, 1986). Estas variaciones en el rendimiento escolar pueden manifestarse en beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, con relación a la distribución del capital cultural. Tal punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes, tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías del capital humano.

A pesar de que esta definición es utilizada, en su mayoría, con la finalidad de comprender las desigualdades sociales, es oportuno explicar el capital cultural en términos de su concepción original y su vínculo con un poder “arbitrario” que perpetúa la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 5).

Así, el capital cultural puede existir bajo 3 formas: el estado incorporado, ligado al cuerpo, que supone la incorporación, inculcación y asimilación. Quien lo posee ha pagado con su “persona”, esto es, con lo que tiene de más personal: su tiempo. Este capital personal no puede ser transmitido instantáneamente; es posible adquirirlo, en lo esencial, de manera inconsciente; no puede acumularse más allá de las capacidades de

apropiación de un agente específico, debilitándose y muriendo con este (Bourdieu, 1986).

El siguiente estado es el objetivado, que posee un cierto número de propiedades, definidas solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada. El capital cultural objetivado en apoyos materiales –tales como escrituras, pinturas, monumentos, etc.-, es transmisible en su materialidad.

Asimismo, este estado solo puede ser considerado como capital material y simbólicamente activo, en tanto en cuanto es apropiado por agentes y utilizado como instrumento en aquellas luchas cuyos campos de producción cultural sean espacios donde estos se hagan con beneficios obtenidos gracias al dominio de este tipo de capital (Bourdieu, 1986).

Finalmente, el estado institucionalizado, que viene a ser la objetivación del capital cultural en forma de títulos. El más famoso, es el título escolar, siendo este considerado como una patente de competencia cultural que le da a su portador un valor convencional, reconocido en todas sus formas, desde el punto de vista de la cultura (Bourdieu, 1986).

Dentro del reconocimiento institucional del capital cultural de un determinado agente, el título escolar concede a sus titulares el compararse y aún, intercambiarse (sustituyéndose los unos por los otros en la sucesión), permitiendo también establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un capital escolar específico.

Teniendo en cuenta estos tres estados, es posible afirmar que el factor más poderoso cuando se habla del valor simbólico del capital cultural, se encuentra en la lógica de su transmisión (Bourdieu, 1986). Tanto el proceso de transmisión del capital cultural como el tiempo que se tarda, depende de su incorporación familiar. De todas formas, la agrupación inicial de este capital, tiene lugar al nacer en el seno de una familia que lo posea en niveles elevados, continuando durante todo el proceso de socialización (Bourdieu, 1986). Por lo tanto, cuando más posibilidades hay de acumular capital cultural a lo largo de la vida, es a través de un proceso hereditario arbitrario.

Si bien tanto el conocimiento cultural como las credenciales académicas, son considerados como fuentes importantes a la hora de transferir el capital cultural entre las familias, obviamente estos ejemplos están arraigados en el privilegio económico y social. Sin embargo, aquellas familias pertenecientes a un estrato económico más bajo pueden tener también medios únicos de capital cultural.

En este contexto, Monkman, Ronald y Théràmène (2005) estudiaron las formas de comprensión del capital social y cultural como recursos que dentro del entorno educativo, otorgan un alto valor a la diversidad y el multiculturalismo. Con este objetivo, presentaron un estudio de caso en un aula con alumnado predominantemente latino, en el que era posible apreciar el uso de múltiples idiomas y el cambio de código, *code-switching*, donde las reglas aprendidas en el hogar jugaban un rol trascendental en la constitución del aula *respeto*, en la que los niños se enseñaban los unos a los otros (Monkman et al., 2005). Cada una de estas formas de capital cultural se cultivaba en el aula, al mismo tiempo que se valoraba el capital cultural y las formas de aprendizaje presentes en el hogar. Y por ello, los niños se sintieron más seguros al navegar por otros componentes del sistema educativo.

Al igual que el capital cultural, el capital social brinda a las personas y familias acceso a recursos, nuevas redes y beneficios. Basándose en la definición resumida de capital social que proporciona Monkman et al. (2005), para los fines de esta investigación, el capital social se entiende mejor no solo por los recursos y beneficios sociales desarrollados a través de la participación en las redes sociales, sino también por la *Confianza* y normas establecidas en tales redes. Como Monkman et al. (2005) señalan, un elemento clave del capital social es la función que desempeñan la obligación y la reciprocidad en el desarrollo y la transferencia de recursos de una red a otra.

Aunque en el momento de desarrollar su definición de capital cultural, Bourdieu no destacó las interacciones entre familia y escuela, sus estudios demuestran la importancia de la clase y las prácticas culturales, relacionadas con la mediación de la participación de las familias y el estudiantado en el sistema escolar. Así, de acuerdo con Symeou (2006), la teoría de Bourdieu mantiene que las desigualdades sociales en el logro escolar tienen su base en la distribución del capital cultural. Además, la reproducción educativa conlleva la reproducción social, puesto que las certificaciones académicas son las

encargadas de prescribir los puestos de ocupación laboral, legitimando las desigualdades sociales.

Así, la teoría del capital cultural entiende que en las escuelas los estudiantes con mayor éxito académico son aquellos que poseen una serie de disposiciones sociales e interpersonales que las instituciones educativas valoran. En este contexto se concibe que la cultura de ciertos individuos y hogares no es valorada porque lo que prevalece como válido es lo que la cultura "dominante" dicta como "valioso" o "digno" (Bourdieu y Passeron, 1977). Una de las características más importantes del capital cultural es que ha contribuido a una mejor comprensión de cómo se produce la reproducción de la desigualdad en las instituciones educativas, argumentando que las diferencias de clase en las actitudes o conductas de los padres y los estudiantes hacia las escuelas afectan el progreso educativo de los niños (Lareau, & Weininger, 2003).

De esta manera, la concepción del capital cultural constituye un marco conceptual bastante complejo desde el que acercarse a los fenómenos de selección social y cultural. En el ámbito educativo se han podido constatar las desigualdades, la influencia del entorno familiar en la experiencia y éxito escolar, y las divisiones establecidas entre las relaciones escuela-familia según las clases y los grupos sociales (Lareau, 1987, 2000). Asimismo, este concepto ha sido empleado en la investigación de los distintos tipos de recursos y predisposiciones de las minorías étnicas y raciales (Baker, Street y Tomlin, 2003; Crozier, 2001).

Teniendo en cuenta el gran valor dado a la colaboración escuela-familia, autores como Symeou (2006), argumentan que, si el objetivo clave es que todas las familias dispongan de información y orientación que sirvan como guía para una intervención fructífera en la escolarización de sus hijos, es necesario apostar con urgencia por la “deshomogeneización” de las políticas y los enfoques sobre la colaboración con las familias. Para que esto pueda convertirse en realidad, el profesorado debe ser capaz de interiorizar la importancia de los espacios de los que provienen los alumnos, tomando conciencia de la diversidad de necesidades y capacidades. Por otra parte, las escuelas deben actuar como puentes, capaces de conectar la educación formal con las experiencias de los infantes en el hogar. Esto podría conseguirse, entre otros planes, a

través de la búsqueda de vías para satisfacer dichas necesidades acogiendo enfoques que impulsen la colaboración efectiva con las familias.

Son muchos los estudios que abogan por este rediseño del currículo, a partir de la incorporación de saberes diversos, reconociendo las distintas realidades del alumnado (Dumrauf y Menegaz, 2013; Turra, 2009). En este contexto, afirma Zipin (2009) que el término “Fondos” ha sido relacionado con el concepto de Bourdieu, en el sentido en que se interpreta dentro de determinadas posturas académicas, como si los conocimientos inherentes a diversas posiciones sociales tuvieran algún valor de “capital”, aunque sea “más débil” o “más fuerte”. Al respecto, este autor sostiene que en una interpretación de este tipo se pierde la lógica del término “capital”, tal y como es entendido por Marx (1986) y Bourdieu (1977), explicando que los productos culturales pierden sus valores de uso cuando se transforman en objetos de intercambio de mercado por el bien de la acumulación de capital.

De este modo, los artefactos culturales así intercambiados con fines de lucro en mercados competitivos, se convierten en productos invertidos con valor de cambio: su valor principal está en el poder que acumulan para comerciar y así acumular aún más ganancias. Cuando las escuelas funcionan como mercados competitivos de alto riesgo, los valores de uso de los activos culturales de determinadas personas disminuyen en detrimento de los “estándares de oro” de un valor de cambio restringido (Zipin, 2009).

Desde esta perspectiva, la metáfora de los Fondos de Conocimiento moviliza una contra-lógica del uso cultural. Es decir, trasladar los valores de uso de las experiencias de vida del alumnado como base para el currículo, se considera una técnica “revolucionaria”, puesto que interrumpe el juego de valor de cambio en la escolarización general. Si bien la literatura sobre FdC establece el criterio en sociedades estructuradas por capital, de redistribuir las modalidades culturales “ganadoras” para el estudiantado proveniente de familias menos poderosas, no obstante, le da un lugar de privilegio a los valores de uso basados en las experiencias vitales. Esto promueve cambios de carácter cualitativo y ético en el sentido que le damos a lo que tiene “valor” de aprendizaje, esto es, no se trata de un poder de valor de recursos culturales de élite, reproducido en una sociedad estructurada por la acumulación de capital; sino de una agencia de vida que tiene un valor de uso expandido en posiciones sociales diversas,

favoreciendo con ello un currículo más igualitario, democrático e intelectualmente rico, a través de la activación del uso de diferentes herramientas de aprendizaje provenientes de los hogares y la comunidad (Zepin, 2009).

En este escenario, el marco de los Fondos de Conocimiento influye en que los maestros reconsideren lo que es un conocimiento útil para los estudiantes provenientes de minorías en riesgo. Lo principal, como sugiere Anyon (1980), es poner a disposición de todos los estudiantes infrarrepresentados las herramientas culturales e ideológicas para comenzar a transformar sus recursos, y con ello, su capital sociocultural y Fondos de Conocimiento, en agencia y poder.

3.6. (Des) reconocimiento, transmisión y activación/movilización de Fondos de Conocimiento y las formas de capital

La comprensión de los diferentes tipos de capital, y su relación con los Fondos de Conocimiento, dilatan el camino para entender de manera crítica este enfoque y para estudiar las diversas vías posibles para su incorporación en las escuelas. Pero no basta con tener presente que existen este tipo de recursos. También es necesario aprender a *poner en juego* estrategias que nos permitan apoyar a las familias y al alumnado para que logren el empoderamiento necesario, con el objetivo de reivindicar sus Fondos de Conocimiento.

Para ello, resulta imprescindible, de acuerdo con Ríos-Aguilar, et al., (2011), tener en cuenta un marco que comprenda los siguientes mecanismos: reconocimiento, transmisión y activación/movilización. Siguiendo tal perspectiva, la combinación entre construcciones de capital y Fondos de Conocimiento, resulta de vital importancia para enriquecer los estudios que buscan comprender cuáles son las variables que influyen en el acceso a la educación y el éxito del alumnado en riesgo de exclusión.

Recogemos aquí este punto de vista, y que tenemos por fundamental que se amplíen las pesquisas, puesto que continuar estudiando la participación y éxito académico exclusivamente desde una perspectiva de capital, continuará perpetuando la literatura sobre el déficit. Por otro lado, Moll (2005) argumenta que llevar a cabo una investigación, en su totalidad, desde el enfoque de los Fondos de Conocimiento, puede, a su vez, subestimar las estructuras de poder que funcionan dentro del sistema

dominante, de las que se hablará más adelante, dentro de las críticas a este modelo. Urge, pues, construir un marco optimizado, a fin de guiar la investigación educativa en estudiantes con poca representación.

A continuación, se explica de manera sintética qué quieren decir los autores que acabamos de citar, cuando hablan de reconocimiento, transmisión, y activación/movilización.

(Des) reconocimiento

Históricamente, los estudios sobre Fondos de Conocimiento animan encarecidamente a los docentes y administración escolar a reconocer los recursos culturales del alumnado y familias de clase trabajadora. No obstante, con solo el reconocimiento no será suficiente. Además, es posible que las instituciones y agentes reconozcan de forma errónea los FdC, una práctica que Valenzuela (1999), recoge en sus investigaciones sobre los procesos de escolarización *sustractiva*. Bourdieu (1991) asegura que el mal reconocimiento indica un fracaso, al ser incapaces de mostrarse de acuerdo con que la conexión entre la riqueza material y el prestigio social no es en absoluto natural; al contrario, se reproduce de forma arbitraria y social (Wilson, 2002).

Así, es preciso no desmerecer estos postulados, recomendando al profesorado de que no solo se quede en “reconocer” los Fondos de Conocimiento de los estudiantes y las familias, sino que se ponga interés también en apoyar al alumnado en riesgo de exclusión, a fin de que entiendan que, para alcanzar determinados objetivos, necesitan contar con unos Fondos de Conocimiento, además del acceso a varias formas de capital, sobre todo a nivel social, para luego poder movilizarlos juntos en pro de la meta establecida. De esta manera, los recursos de los estudiantes pueden ser más fácilmente legitimados, brindando con ello mejores oportunidades para el éxito académico. En consecuencia, las investigaciones futuras deben hacer explícitas las instancias y los mecanismos utilizados por las instituciones educativas y los agentes institucionales, para reconocer deliberadamente las formas de capital y los Fondos de Conocimiento de los estudiantes con poca representación.

Transmisión

Aquí los autores vuelven al origen de la teoría de los FdC para recoger, tal y como lo describen Vélez-Ibañez y Greenberg (1992), que la transmisión de Fondos de Conocimiento contradice la forma en que se enseña el conocimiento estructurado en muchas escuelas públicas, esto es, “el currículo como forma de reproducción”. Este elemento es estudiado con mayor amplitud en las investigaciones que resaltan el seguimiento y la agrupación de *skills* como ejemplos de “estructuras de oportunidad” (Rosenbaum, 1978) estratificando en mayor medida a los estudiantes a través de las jerarquías académicas (Oakes, 1987; Bourdieu y Passeron, 1977). Se trata de un mecanismo que afecta, específicamente, a personas de bajos ingresos (Apple, 2001).

Teniendo en cuenta tales estudios, Ríos-Aguilar, et al. (2011) remarcan que lo más importante es que los docentes faciliten a los estudiantes en riesgo de exclusión aquellas herramientas culturales e ideológicas que les capaciten para transformar sus recursos y sus Fondos de Conocimiento en agencia y poder. Y proponen que en el futuro se examinen a fondo el modo en que la transmisión de los FdC y de capital cultural y social dentro de los hogares interacciona con la transmisión de ciertos tipos de *habitus* que tienen lugar en los centros escolares. Finalmente señalan que los investigadores deberán analizar el proceso de transmisión en un campo más extendido de clases sociales y contextos educativos.

Activación/movilización de los Fondos de Conocimiento

Como bien plantea Foucault (1980), la movilidad del conocimiento implica un ejercicio de poder, y viceversa. En el escenario que estudiamos -la escuela- el poder suele estar asociado con la clase o “ubicación” social de la que provienen los estudiantes y las familias. En este sentido, Lareau & Weininger (2003), ponen de manifiesto que existe una creencia común de que el trabajo duro traerá como resultados oportunidades educativas, afirmando que “esta perspectiva rechaza la idea de que la ubicación social de los padres da forma sistemática a las experiencias y los resultados de sus hijos” (2003, p. 235). Reiteran, por tanto, que los niveles de capital sí están influenciados por la ubicación social, y que incluso, se valoran y recompensan en consecuencia. Ejemplos sobre estas dinámicas no faltan, ya que son muchos los estudios que recogen cómo se establecen en mayor número relaciones distantes entre las familias de clase trabajadora y/o minorías en riesgo de exclusión y los entornos escolares (Ballestín, 2017), además

de las percepciones sobre la participación de las familias (Cárcamo, 2015; Río Ruiz, 2010).

En efecto, las relaciones de poder se mantienen en la educación superior, siendo así que los atributos jerárquicos son manifestados mediante las formas en que el alumnado es reclutado y admitido en instituciones universitarias. Los estudiantes con mayor talento académico suelen ser aquellos que han crecido heredando altos niveles de capital social y cultural de sus familias, encajando así dentro del perfil del capital académico y la clasificación de la institución (Naidoo, 2004).

En este contexto, la activación/movilización es definida como un proceso que permite a los sujetos comprometerse y aprovechar una inversión hecha, con la finalidad de alcanzar un objetivo propuesto. De esta forma, tal y como sugieren Ream y Palardy (2008), todas las familias, independientemente de su clase social, han acumulado cierto capital; sin embargo, su activación no se ve reflejada en beneficios educativos concretos para sus hijos. Por ello, resulta vital que la investigación examine detenidamente los mecanismos específicos en los que tiene lugar la activación/movilización de capital social y cultural y Fondos de Conocimiento, además de prestar especial atención a un conjunto de fenómenos educativos diversos, evitando la simple reducción de los estudios a la participación de los padres.

Los elementos que acabamos de exponer constituyen un marco de trabajo que les permite a los investigadores explorar la equidad (o su falta) educativa a partir de un modelo teórico, combinando Fondos de Conocimiento con tipos de capital. Dicho marco, es significativo, en la medida en la que posibilita relacionar dos conceptos teóricos que permiten analizar en mayor nivel los procesos que ocurren entre estas relaciones, esto es, las dimensiones del poder, y la pluralidad de influencias en el acceso y éxito de la educación.

3.7. Críticas al enfoque

Históricamente, dos puntos de vista divergentes han destacado en la literatura con respecto a la fuente de FdC. En primer lugar, algunos escritores utilizan una definición alternativa, conceptualizándolos como fuentes de conocimiento disponibles para los estudiantes y los hogares, además de los recursos educativos formales. Así, Moje et al.,

(2004) describen cuatro categorías de fuentes: familia, comunidad, cultura popular y grupo de pares (conocimiento de otros estudiantes para ayudar a la navegación en la vida escolar).

Dentro de cada una de estas categorías se identifican FdC de los estudiantes, como por ejemplo, el conocimiento de las consecuencias económicas de las actividades familiares. De esta manera, el término se usa simultáneamente para significar fuentes y áreas de conocimiento (Fitts, 2009; Moje et al., 2004). El citado enfoque contrasta con una visión más comúnmente aplicada de FdC, simplemente como áreas de conocimiento, en línea con el concepto original de Wolf (1966).

Considerando estas perspectivas, es posible plantearse dos preguntas. ¿Se consideran las categorías de FdC de manera más apropiada como áreas de conocimiento o como fuentes de conocimiento? ¿Es válido tratarlos como ambos? La mayoría de los estudios revisados tratan las categorías como áreas de conocimiento. Hogg (2011) sugiere que el uso dual del término es potencialmente confuso, aunque es empleado por Moje et al., (2004) para promover el debate sobre qué fuentes de FdC son válidas o auténticas.

Aquí cabe preguntarse cuáles son las fuentes válidas de los FdC, y si tales fuentes se engloban en el hogar y la comunidad, o deben ser también considerados elementos relacionados con el conocimiento de otras relaciones y experiencias, tales como la escolarización y los compañeros. Al respecto, Moll et al., (1992) centraron su definición de FdC, en aquellos recursos que puedan favorecer la consecución de conexiones más eficaces dentro de la escuela, para el avance de las metas y prioridades de los estudiantes y las familias, enfatizando en el hecho de que el término "se refiere no solo a las categorías y al contenido del conocimiento encontrado en los hogares, sino a cómo este conocimiento está incrustado en las relaciones sociales y culturales densas que conforman la vida familiar" (Moll, et al., 1990, p. 33).

Respecto a la definición y uso de los Fondos de Conocimiento, Zepin (2009) recoge dos áreas principales de debate para su discusión en relación con la cuestión de qué conocimiento es apropiado dentro de este enfoque. Por un lado, este autor destaca la ausencia del estudio de "pedagogías oscuras" del alumnado (2009, p. 320), esto es, temas sobre acoso escolar, salud mental, drogadicción, discriminación u otros problemas desafiantes. Así, se cuestiona si únicamente los aspectos positivos de las

experiencias de vida de los estudiantes pueden ser considerados como activos de aprendizaje. Y añade que, si bien las experiencias de aprendizaje para estudiar los Fondos de Conocimiento “oscuros” del alumnado acostumbran a ser poderosas y aportar un carácter transformador, también pueden despertar sentimientos de incomodidad, que a su vez pueden suscitar situaciones de tensión con el profesorado (Zipin, 2009).

De acuerdo con Sanga, Chu, Hall & Crawl (2005), en los centros escolares donde dominan los modelos educativos basados en resultados, la administración escolar se muestra reacia a recurrir a este *dark knowledge*. Por tanto, puede resultar complicado aprovechar el posible potencial de tales fondos.

A pesar de que la dificultad de estas situaciones supone desafíos muy marcados tanto para el profesorado como para el alumnado, la discusión de estos Fondos de Conocimiento puede también favorecer una alta participación de los estudiantes, estrechando lazos con otros conocimientos y abriendo la posibilidad de mantener conversaciones sobre sus inquietudes y/o cuestionamientos (Grant & Sleeter, 2007).

Al respecto, el propio Moll, junto a Esteban-Guitart (2014), hace alusión las principales limitaciones de este enfoque. Al respecto, una de las críticas más constantes es el tremendo reto que supone desarrollar un análisis en profundidad de los Fondos de Conocimiento de todos los alumnos. Normalmente, lo que se hace es seleccionar una muestra de alumnado. De todas formas, también es cierto que la práctica escolar establecida está lejos de representar a todas las culturas presentes en la geografía del aula.

Por otro lado, Ríos-Aguilar, et al. (2011) han reflexionado sobre la evolución del enfoque, encontrando tres principales limitaciones o elementos a tener en cuenta para optimizar la perspectiva inicial:

En primer lugar, afirman que se da una importancia excesiva a los Fondos de Conocimiento fuera de medidas culturales como la consideración de la clase social; en segundo lugar, critican el hecho de que la única estrategia para la detección de los Fondos de Conocimiento sea la etnografía, a partir de las visitas y entrevistas que llevan a cabo los docentes a los hogares de sus alumnos; y, en último lugar, se argumenta que

existe una reducción de carácter epistémico y terminológico al limitar los Fondos de Conocimiento en los recursos y prácticas familiares, ya que la familia se presenta como la principal unidad de análisis.

En lo referente al primer punto, las investigaciones sobre Fondos de Conocimiento normalmente no consideran la huella de las relaciones de poder en los centros escolares. En este sentido, Moll (2005) lamenta que no se hayan llevado a cabo análisis más complejos sobre la clase social, siendo este un factor que casi nunca se toma en cuenta. Los recursos de los hogares y las prácticas de las instituciones escolares, dice, están en continua relación con dimensiones que tienen que ver con la clase social, la ideología y el poder. La otra limitación tiene que ver con la propuesta metodológica escogida. A pesar de que el modo más adecuado para detectar los Fondos de Conocimiento de las familias haya sido históricamente la metodología cualitativa en general, y la etnografía en particular, Ríos-Aguilar (2010) ha propuesto la incorporación de elementos cuantitativos que puedan relacionar los Fondos de Conocimiento detectados con distintas variables, como el rendimiento académico, la alfabetización y la participación ciudadana, entre otros.

Dentro de las críticas al uso exclusivo del enfoque cualitativo, Esteban-Guitart y Llopart (2017) proponen que para favorecer el desarrollo de las visitas etnográficas se formen grupos de estudio, concebidos como estructuras mediadoras, acompañando la etapa de vinculación entre el estudio de los hogares y el diseño de las propuestas didácticas luego de haber capitalizado los Fondos de Conocimiento detectados (Esteban-Guitart y Moll, 2014).

Sin embargo, también reconocen que con mucha frecuencia estos procesos no son descritos en profundidad; de hecho, muchas visitas ni siquiera son realizadas a pesar de estar basadas en la aproximación de los Fondos de Conocimiento (Andrews & Yee, 2006; Hedges, Cullen & Jordan, 2011; Hinojal, Masó, Turon y Esteban-Guitart, 2011; McIntyre, Rosebery y González, 2001; Planagumà, Quintanas y Esteban-Guitart, 2012; Saubich y Esteban-Guitart, 2011; Zipin, 2009).

De todas formas, es bien sabido que, dependiendo de los contextos en los que se desarrollen programas educativos que incorporen el enfoque de los FdC, será posible, o no, establecer las visitas familiares como marco central de estudio, puesto que hay

colectivos con los que resulta más acertado trabajar en colaboración con mediadores y en espacios “neutrales” que no generen estrés ni malestar a las familias.

Finalmente, en lo que se refiere al último elemento objeto de crítica, el propio Moll (2005) reconoce que sus estudios se han enfocado de manera exclusiva en las prácticas adultas y sus relaciones; así, se cuestiona ¿dónde se recoge aquí la capacidad de agencia de los niños y niñas? Está claro que este colectivo también desarrolla sus mundos sociales y Fondos de Conocimiento propios que pueden ser perfectamente independientes de los de la vida adulta.

Idealmente, las prácticas de los FdC buscan fomentar y generar una pedagogía proactiva y emancipatoria que refleje la agencia entre maestros, estudiantes y familias/padres. Sin embargo, como argumentan Apple y Buras (2006), al examinar a los grupos oprimidos y silenciados, que refieren como subalternos, a menudo hay contradicciones y complejidades cuando se trata de “dar voz” a las formas de conocimiento y las múltiples formas de saber que representan las comunidades marginadas (Rodríguez, 2013). Es posible que los académicos y educadores que adoptan un enfoque de FdC en su trabajo estén influenciados significativamente por el contexto circundante y las estructuras de poder para usar sus posiciones (y el privilegio asociado) y reproducir algunas de las mismas relaciones de poder. Además, un análisis de poder y agencia requiere que tomemos en cuenta los tipos de relaciones de poder que existen dentro de las interacciones entre el maestro y el estudiante (o padre/miembro de la comunidad), aquellos que están definidos hasta cierto punto por la autoridad y la voz que se otorga a los miembros de la sociedad que se encuentran en diversas situaciones sociales (Rodríguez, 2013).

En otras palabras, es difícil eliminar todos los elementos de dominio dentro de la educación cuando las escuelas y las comunidades continúan reflejando los desequilibrios de poder omnipresentes, abiertos y sutiles que se relacionan con la historia económica, política y social. Por lo tanto, es de vital importancia plantear temas como los que Zipin y Reid (2008, p. 536) abordaron para “hacer que la comunidad sea curricular” (con inquietudes con respecto a las nociones de comunidad exploradas por Andrews & Yee, (2006) y por Zipin, Sellar, & Hattam (2012, p.182) en "re-imagine communities" para problematizar los FdC expandiendo las nociones de democracia,

buena ciudadanía y comunidad, y cuestionando la mercantilización de este enfoque que contribuiría a perpetuar relaciones de poder asimétricas dentro y más allá de la educación.

En esta misma línea crítica se posiciona Zanoni (2008), quien hace una descripción de la manifestación de los Fondos de Conocimiento en las centrales obreras de los Estados Unidos, explicando posteriormente cómo el pensamiento de Gramsci afecta este proceso, al proponer formas en que los intelectuales *orgánicos* en dichas centrales puedan actuar como etnógrafos del conocimiento.

En sus escritos, el autor expone principalmente su desacuerdo con unos Fondos de Conocimiento “acríticos”, esto es, que no se revisen desde una perspectiva que tenga en cuenta que las formas de ver el mundo o *habitus* y prácticas culturales de las personas, sobre todo de aquellas pertenecientes a minorías y/o en riesgo de exclusión social, pueden estar alienadas por el pensamiento de la sociedad dominante, o del “pensamiento opresor” en palabras de Freire (1981). Esto quiere decir que, a grandes rasgos, no se estaría haciendo ningún cambio social sustantivo, o justicia social, con lo cual es necesario que desde la investigación educativa se apoye a estos grupos en el desarrollo de su pensamiento crítico, con la finalidad de que puedan constituir sus Fondos de Conocimiento y sepan en qué momento activarlos y ponerlos a funcionar. Al respecto, argumenta que los FdC no deben ser vistos como unitarios, exclusivos y mutuamente excluyentes; al contrario, es necesario que sean interrogados y evaluados por su uso y el origen del proceso educativo en el que se aprendieron.

En esencia, Zanoni (2008) pide considerar esa praxis del *intelectual orgánico* de la que habla Gramsci, y cuestionarnos si el conocimiento tradicional es intrínsecamente valioso o es espontáneo sin ser crítico. Es preciso, según este autor, que reconozcamos y consideremos graduaciones, interrupciones o discontinuidades en la práctica de los Fondos de Conocimiento basados en la conciencia crítica.

En esta instancia, nos servimos de autores como Foucault (1980), Apple (1995, 2004), Freire (1981) y Giroux (2005, 2011), para tratar las ideas sobre poder y agencia, prestando especial atención a la teorización de la dinámica de poder expuesta por estos

autores y también los académicos de los FdC, teniendo en cuenta la resistencia de las instituciones a incluir el conocimiento de las comunidades dentro de los sistemas educativos (Kinney, 2015; Rodríguez, 2013).

Una comprensión del poder que resulta clave para establecer una analítica de las contribuciones pedagógicas de los FdC es que, efectivamente, el poder y la agencia se encuentran presentes no solo en la capacidad de actuar con un objetivo en nombre de uno mismo, sino también en el poder manifestar la posibilidad o amenaza de acción, como se da en la situación de los grupos dominantes y dominados (Freire, 1981; Hindess, 1996).

Por ello, es fundamental establecer un estudio sobre el poder/agencia desde el punto de vista de los “marginados”, en relación con el desarrollo de los FdC, puesto que, como bien recogen Moll y González (2004) al citar sus años de experiencia con este trabajo, gran parte de los maestros y maestras no viven en los barrios (especialmente los de bajos estratos sociales) donde enseñan. Así, las prácticas del enfoque de FdC normalmente son desarrolladas por docentes e investigadores universitarios de clase media, con un historial mínimo de exposición a diversos colectivos en sus vidas fuera del entorno escolar, es decir, poblaciones con bajos ingresos, provenientes de minorías o migrantes. En este sentido, es aconsejable considerar la posición de los investigadores y educadores que están produciendo este estudio, con un nivel de escrutinio parecido al aplicado a las comunidades con las que se trabaja. Con este fin, será posible apreciar la franqueza del autoanálisis y la integridad investigadora.

La utilización de estructuras de poder social como ejes referenciales permite a los investigadores de los FdC producir una orientación de justicia o cambio social a través de una pedagogía que trasciende las nociones del aula como el lugar por excelencia para la producción y praxis del conocimiento transformador (Zanoni, 2008). En este contexto, reiteramos la importancia del estudio de tales dinámicas, puesto que solo en contadas ocasiones (Longwell-Grice & McIntyre, 2006) surgió el tema del poder como un elemento integrado en la investigación de los FdC.

En una revisión hecha por Rodríguez (2013), se recoge que la mayoría de los estudios se limitaban a reconocer el papel de las estructuras y relaciones externas (macro) e internas (micro) de poder en la necesidad de responder a las caracterizaciones

del déficit cultural de estudiantes y familias, identificando al individuo y/o los desafíos institucionales de aplicar FdC, o al analizar las consecuencias inesperadas (negativas y positivas) de usar tal enfoque.

Para explorar más a fondo el nivel de complejidad de las experiencias de los investigadores y los participantes con el poder (y el empoderamiento) a medida que se involucran en nuevas investigaciones y prácticas de enseñanza, roles e identidades, la siguiente sección detalla las formas de agencia (y sus restricciones) que son discutidas o reveladas en la literatura revisada.

Los docentes como agentes

Desde los inicios del trabajo con los Fondos de Conocimiento, los docentes y su agencia han sido considerados como un elemento crucial en los esfuerzos por permitir que las comunidades escolares comprendan mejor las formas de vida de sus estudiantes y familias. A menudo, la agencia de los docentes se ve reducida por el aislamiento y autonomía asociados a sus papeles en gran parte de los contextos escolares, así como la distancia social que pueden experimentar entre su propia experiencia de vida y la de sus alumnos. Por tanto, es con gran intencionalidad, con la que el enfoque de los Fondos de Conocimiento fomenta que los maestros tomen medidas en su práctica que están fuera del repertorio general de habilidades y actividades asociadas a sus roles tradicionales. Tales actividades pasan por su participación en la investigación etnográfica colaborativa, orientada a la acción en las comunidades que rodean sus espacios escolares. Con esto, tal y como argumentan los investigadores fundadores (González et al., 2005), es posible que los docentes desarrollen relaciones sociales significativas con sus alumnos y comunidades, que, a su vez, sirven como recurso para mediar en la producción e intercambio de conocimiento que tiene lugar gracias al proceso etnográfico.

Como bien se refleja en la mayoría de los estudios que utilizan el enfoque de los FdC, la agencia de los maestros para establecer relaciones, compilar nuevos conocimientos y llevar a cabo de manera conjunta las prácticas de aula, supone un cambio significativo con respecto a las actividades convencionales a las que estaban acostumbrados antes de trabajar de esta manera (González, et al., 2005; Moll & González, 2004). Autores como Henderson y Zipin (2010), y McIntyre et al. (2001),

destacan el impacto de la agencia del profesorado al redefinir el ambiente del aula, mediante la inclusión de los conocimientos y habilidades de los alumnos, familias y comunidad.

Sin embargo, ha de decirse también que este no es un camino fácil para los docentes, puesto que las presiones externas para ajustarse a los mandatos de responsabilidad y estandarización de las prácticas curriculares, parecen poner límite en la medida en que los maestros que representan a las comunidades de color o las poblaciones minoritarias, pueden integrar su propio conocimiento en sus prácticas en el aula. Algunos estudios identificaron este fenómeno en el contexto de la discusión sobre el empleo de educadores para mejorar el impacto educativo en las aulas, gracias a sus conexiones culturales con la comunidad (Gupta, 2006; Reyes & McNabb, 1998; Upadhyay, 2006, 2009). No obstante, siguiendo a Martin-Jones y Saxena (2003) y Thomson y Hall (2008), en realidad existen oportunidades limitadas en las que estos educadores pueden hacer uso de sus recursos culturales, lingüísticos y comunitarios para conectarse con sus estudiantes, incluidos aquellos que experimentan enajenación y dificultad, como puede ser el caso de jóvenes inmigrantes recién llegados.

Familias/ Miembros de la comunidad como agentes

Con respecto a este tema, encontramos que en la revisión de la literatura se pone de manifiesto una interesante dinámica que aborda las fortalezas y los desafíos de llegar más allá de las aulas, en busca de fuentes de conocimiento y epistemologías que reflejen mejor los diversos constituyentes de determinadas comunidades escolares.

Por una parte, los estudios identifican como activos principales el conocimiento histórico, las habilidades estratégicas y los entendimientos contemporáneos representados entre los padres y los miembros de la comunidad en la implementación del enfoque de los Fondos de Conocimiento (González, et al., 2005); por otro lado, la literatura también esboza preguntas sobre hasta qué punto las familias/miembros de la comunidad deben contribuir directamente con sus habilidades y conocimientos, sin el filtro de las evaluaciones de los agentes escolares sobre su utilidad (Hattam y Prosser, 2008; Zipin, 2009).

Además, a pesar de las advertencias tempranas de Moll y González (2004) sobre la necesidad de entender las prácticas culturales como mecanismos dinámicos y receptivos

que operan en contextos familiares, parece haber una tendencia en la forma en que la evidencia y los hallazgos se presentan en estos estudios para el conocimiento de la comunidad y/o familias, como fondos o aportaciones históricas que luego usan los maestros indistintamente para generar habilidades en los estudiantes de cara al futuro. Como resultado, la agencia de las familias y comunidades se describe muchas veces “fuera del entorno escolar” (Fisher, 2006; Keis, 2006; Márquez, 2010) siendo así complicado poder apreciar cómo su agencia coexiste y es dinámica, esto es, continúa evolucionando, a la par del desarrollo académico de sus hijos y las prácticas culturales de carácter híbrido.

Estudiantes como agentes

Son muchos los estudios en los que se deja por fuera aquellos procesos mediante los cuales son los estudiantes los que toman el protagonismo en las fases de transformación del conocimiento teorizadas por Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992), al respecto de cómo evolucionan, se expanden, se desechan o se reconstituyen. El desarrollo de los Fondos de Conocimiento entre el alumnado está mediado por los roles familiares y escolares, además de las relaciones de poder establecidas, dentro de las cuales los discentes están aprendiendo (y enseñando).

A pesar de las limitaciones antes señaladas, es posible encontrar en la literatura varios ejemplos de estudiantes como agentes (Andrews & Yee, 2006; Calabrese & Tan, 2009; Camangian, 2010; Kurtyka, 2010; Marshall & Toohey, 2010). Concretamente, el trabajo de Henderson y Zipin (2010) pone voz al potencial de la agencia estudiantil, señalando que tanto los estudiantes como los maestros afrontan el compromiso de erigir conjuntamente oportunidades de enseñanza y aprendizaje, tales como las informadas por el enfoque de FdC, puesto que posibilitan que cada grupo pueda cuestionar y rechazar roles establecidos y anclados en el tiempo. Todo ello, con la intención de impulsar nuevas formas de implicarse de manera proactiva con una participación crítica expresada en cada etapa de enseñanza/aprendizaje. Esta acción de carácter recíproco hace posible que ambas partes reemplacen o descarten suposiciones sobre el significado de ser un estudiante o un maestro dentro del contexto académico.

Investigadores como agentes

Dentro de este análisis sobre la agencia del poder y la agencia de los participantes en las investigaciones sobre las dimensiones pedagógicas de los Fondos de Conocimiento, como no podía ser de otra manera, cabe tener también en cuenta hasta qué punto la posición del investigador, es decir, los puntos de vista reflejados tácita o explícitamente en sus estudios, juegan un papel en la metodología, elecciones analíticas y hallazgos académicos presentados.

Así, para poder analizar estudios de este tipo, resulta fundamental considerar las perspectivas representadas entre los investigadores como reflejo de una variedad de lenguajes, supuestos, creencias y privilegios potencialmente no interrogados, que se combinan para dificultar las conclusiones extraídas de los análisis de las experiencias de vida de los estudiantes y sus comunidades.

En este contexto, independientemente de las intenciones de los investigadores, tales connotaciones, efectivamente, constituyen un impacto. Es por ello, por lo que Rodríguez (2013) se pregunta cuáles hipótesis deben ser instituidas por los investigadores universitarios con la finalidad de considerar la transparencia como parte inseparable del estudio sobre el potencial transformador del enfoque de FdC.

En este sentido, tal y como señala González (2006) en su estudio, a propósito de las narrativas previas a la inmigración de dos madres participantes en la investigación sobre los FdC, es posible vislumbrar una perspectiva de la vida basada en la supervivencia de experiencias que la mayoría de los educadores o investigadores universitarios de clase media considerarían impensable, o como González describe "no para los débiles de corazón" (2006, p. 208).

Asombra notar en estas narrativas y en el análisis de género de González (2006) que las mujeres son capaces de sobreponerse a duras pruebas, utilizando luego sus experiencias para estimular sus acciones en nombre de sus hijos, dejando de lado comparaciones con las realidades de quienes poseen más recursos. No obstante, esta autora pone de manifiesto la necesidad de interrogar el papel del investigador a la hora de transmitir sendos relatos personales: "Las historias de ambas mujeres tocaron mi fibra sensible, exponiendo un lado de sus vidas que nosotros, como investigadores, a menudo ocultamos y callamos. Contar sus historias es dar voz a sus vidas silenciadas" (2006, p. 211).

Este escenario sirve para que los investigadores del enfoque de los Fondos de Conocimiento tengan la oportunidad de ampliar considerablemente su comprensión relativa al potencial transformador de las actividades pedagógicas de los FdC a la vez que reflexionan sobre su propia posición, esto es, identidades personales, sociales y políticas que reflejan a las comunidades objeto de sus estudios, con la finalidad de profundizar tanto en la problematización y las nociones de representación, como en el rigor metodológico e integridad de la investigación (Apple, 1999; Figueroa y Sánchez, 2005).

Finalmente, resulta fundamental seguir analizando el papel de los docentes como investigadores clave. En este marco, se presenta un desafío específico relativo a la posición del investigador que se cruza con las agencias de los docentes. Es imprescindible recalcar aquí que los peligros pueden persistir si los investigadores toman el camino de la colaboración con los docentes como simples consumidores de conocimiento, en vez de considerarlos como co-constructores de este.

De la evidencia presentada, se puede denotar que los investigadores han encontrado provecho en la adopción de discursos que ponen de relieve la práctica de los Fondos de Conocimiento como una praxis de carácter contra-hegemónico dentro de un escenario educativo y social empapado por relaciones de poder asimétricas, tanto a nivel micro en las comunidades escolares, como a nivel macro, mediante estructuras reproductivas de poder (Bourdieu, 1991; Foucault 1978).

Afortunadamente, los estudios demuestran que, existe, en efecto, un movimiento contra-hegemónico continuo, y de ahí el interés por reconocer el conocimiento del alumnado y familias en todo su espectro de experiencias personales, dejando atrás visiones superficiales del enfoque de los FdC, que podrían reiterar las relaciones de dominio entre los educadores y las comunidades objeto de estudio. Asimismo, en lo relativo a las relaciones de poder palpables entre los investigadores universitarios y la comunidad escolar, es necesario que se desarrollen en mayor cantidad trabajos que analicen en profundidad las posiciones de los académicos que buscan tomar parte en la investigación educativa como aliados de las comunidades en riesgo de exclusión. La posibilidad de contar con este tipo de estudios que desarrollen la conciencia sobre el poder y la agencia permite combatir la obcecación de los modelos explicativos basados

en el déficit cultural, todo ello con la finalidad de aprovechar en la mayor medida posible la enorme potencia de la teoría y práctica que el enfoque de los Fondos de Conocimiento verdaderamente representa.

3.8. Los grupos de estudio dentro del enfoque de los Fondos de Conocimiento

A pesar de constituirse como uno de los ejes centrales dentro del estudio del enfoque de los Fondos de Conocimiento, de acuerdo con Llopart y Esteban-Guitart (2017, 2018) tanto la realidad como el escenario de trabajo de los grupos de estudio siguen sin analizarse de manera certera. Tales grupos están conformados, como se recoge en la descripción de la metodología de los FdC, por docentes e investigadores universitarios, creando una especie de “estructura mediadora” (Moll, 2015), que hace un seguimiento del proceso de vinculación de las observaciones en los hogares participantes, con el desarrollo de actividades escolares que permiten la capitalización de los Fondos de Conocimiento detectados. Esto quiere decir que, en realidad, el proceso de visitas y el diseño de actividades curriculares no son puestas en práctica de forma directa por los maestros, sino que necesitan de la mediación del correspondiente grupo de estudio.

Es menester decir que, como señalan Llopart y Esteban-Guitart (2018), la noción de mediación utilizada para este caso no sigue en sentido estricto la perspectiva vigotskiana. Así, mientras Vygotsky (1978) concibe la mediación como la característica principal de los procesos psicológicos superiores, esto es, “instrumentos” o “signos” de carácter psicológico que se utilizan implícita o explícitamente (por ejemplo, pensar a través del lenguaje o apoyándose en la lectura de un libro) (Wertsch, 2007), los grupos de estudio, desde la perspectiva de los FdC, ejercitan un tipo de mediación que podría ser definida como “mediación intercontextual”, puesto que permite establecer *links* entre las prácticas escolares y los hogares familiares.

Esta conceptualización podría relacionarse con el “mesosistema” definido por Bronfenbrenner (1977) como el enlace de dos o más entornos vitales en los que un sujeto participa de manera activa. Concretamente, el grupo de estudio ofrece los elementos necesarios para que la práctica educativa sea exitosa en la incorporación del conocimiento y habilidades de los hogares visitados.

Moll (2014) establece como principales componentes de los grupos de estudio los siguientes:

- Compañeros con los que dialogar sobre las notas tomadas durante las visitas, las entrevistas realizadas y otros documentos;
- Investigaciones sobre el enfoque de los Fondos de Conocimiento y sobre las experiencias llevadas a cabo en otros lugares que pueden servir de soporte y de ejemplo;
- El análisis realizado en aulas;
- La experiencia y el conocimiento de otros agentes educativos que favorecen la implementación del programa;
- Cursos de capacitación para impulsar la optimización de habilidades concretas, tales como desarrollar una entrevista en profundidad;
- La explotación de los hallazgos educativos en las comunidades y hogares de los estudiantes.

Jovés, Siqués, y Esteban-Guitart (2015), llegan a la conclusión de que los componentes descritos por Moll pueden considerarse como constituyentes de una comunidad de práctica, siendo esta entendida en su concepción original, hecha por Lave y Wenger (1991), como el conjunto de personas que comparten un objetivo o meta particular. Al respecto, Wenger (1998) ha puesto de manifiesto que las interrelaciones desarrolladas dentro de las comunidades de práctica dan lugar a una nueva perspectiva del aprendizaje, suscitando con ello una identidad comunitaria. No es difícil relacionar este concepto con los grupos de estudio de los FdC, ya que el propio Wenger las sitúa tanto en contextos instructivos formales como informales. En relación con esta identidad colectiva, Rodríguez (2013) argumenta que puede ser entendida como resultado de una concepción más holística del aprendizaje que agrupa diversidad de ejes cuya experiencia cotidiana de las personas posibilita que se unan.

De esta forma, ya no es fundamental el análisis del proceso a partir del cual una persona despliega una habilidad o conocimiento en base a la formación de conexiones cognitivas entre la información recientemente adquirida y la información previa; ahora el énfasis se establece en el supuesto de que desarrollar una identidad como miembro de

una comunidad y adquirir destreza en el conocimiento se constituyen como parte del mismo proceso (Lave, 1993).

Es importante aclarar, de acuerdo con Wenger (1998), que una comunidad de práctica no es sinónimo de club de amigos, o red de conexiones en sitios web. Al contrario, se trata de un conjunto de agentes que tienen común interés sobre diversos elementos, que son capaces de comprender/hacer mejor mediante la continua interacción. En el caso concreto que aquí se estudia, se trata de un grupo de docentes e investigadores que comparten el interés por mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje en la escuela. Al respecto, formar parte de un grupo de estudio conlleva una competencia compartida que diferencia a estos miembros de otras personas. Así, los participantes desarrollan habilidades durante estos procesos a la vez que aprenden unos de otros en tanto en cuanto sigan formando parte de estos.

Del mismo modo, a medida que las personas son partícipes de una comunidad de práctica, su identidad profesional, cambia, por ejemplo, al ir haciéndose con nuevos códigos y prácticas; el modo en el que participan en la comunidad también muda con una experiencia cada vez mayor, desde una participación periférica hacia una de tipo más central (Lave y Wenger, 1991). En este sentido, siguiendo a Llopart y Esteban-Guitart (2018), partimos de una idea de identidad como práctica comunicativa, dejando atrás supuestos sobre identidades como elementos estáticos basados en la descripción personal (Sfard y Prusak, 2005).

De esta forma, los procesos de creación de identidad surgen del diálogo en acción, esto es, las otras voces son apropiadas cuando las personas participan en diferentes comunidades de práctica integradas en actividades socioculturales concretas (Llopart y Esteban-Guitart, 2018). Por ejemplo, el propio enfoque de los Fondos de Conocimiento funciona como recurso teórico que el docente incorpora mediante su participación en un determinado grupo de estudio. De este modo, bajo un punto de vista sociocultural, el aprendizaje y desarrollo de la identidad, son concebidos como resultado de un proceso activo de participación social en las comunidades de práctica (Barton y Tusting, 2005; Lave, 1996; Rogoff, 1994; Wenger, 1998).

Teniendo esto en cuenta, Llopart y Esteban-Guitart (2018) presentaron un estudio detallado sobre cómo se constituye y desarrolla un grupo de estudio. Participaron cinco

profesores de una escuela pública de Girona, dos directores y dos profesores investigadores de la Universidad de esta ciudad. El principal objetivo de su trabajo fue retratar, comenzando con la creación de un grupo de estudio, las etapas en una investigación sobre los Fondos de Conocimiento. Se centraron en identificar el proceso mediante el cual los docentes llevaron a cabo actividades educativas vinculadas a los Fondos de Conocimiento, que pudieron descubrir durante las visitas a los hogares de sus estudiantes.

De manera resumida, los principales hallazgos de este estudio sugieren que los Fondos de Conocimiento identificados pueden ser transformados en práctica educativa con la colaboración de la comunidad de práctica. Los docentes fueron los protagonistas, realizando ellos el diseño e implementación de las actividades educativas de manera autónoma. Por su parte, los investigadores lideraron las fases iniciales del programa capacitando a los maestros para trabajar con el enfoque y aportando experiencia con respecto a otros estudios llevados a cabo y metodologías utilizadas.

De lo explicado anteriormente es posible concluir este apartado estableciendo la definición de grupo de estudio como una comunidad de práctica que allana el camino para la capacitación y continua evolución del profesorado. Asimismo, se erige como estructura mediadora entre la escuela y el hogar, mejorando el rendimiento en el estudio y, con ello, las relaciones entre familias y centros. Finalmente, actúa como plataforma de innovación educativa mediante la incorporación de los Fondos de Conocimiento identificados, permitiendo, a su vez, a los maestros contextualizar las actividades educativas (Llopart y Esteban-Guitart, 2018).

Los autores entienden que estas actividades son más significativas y favorables para el rendimiento escolar de todos los estudiantes; no obstante, alientan la realización de investigaciones futuras con la finalidad de complejizar el análisis sobre el impacto en el rendimiento escolar de las acciones educativas derivadas del enfoque de los Fondos de Conocimiento.

3.9. Fondos de Identidad como propuesta de mejora para el enfoque de los Fondos de Conocimiento

Hablar del término “identidad” desde un punto de vista antropológico sin problematizar la gran cantidad de definiciones que se le han adjudicado, puede ser considerado como una falacia. Sin embargo, teniendo en cuenta la profundización al respecto hecha por los autores del enfoque de los fondos de identidad, es posible incorporarlo en nuestro estudio.

Es así como Esteban-Guitart y Moll (2014) la entienden desde un carácter plural y cambiante, moldeada en los procesos de lucha por el reconocimiento social. Las identidades son descritas como construcciones simbólicas que involucran representaciones y clasificaciones de las relaciones sociales y las prácticas, donde se juega la pertenencia y la posición relativa de personas y de grupos en su mundo. De este modo, no se trata de propiedades esenciales e inmutables, sino de trazos clasificatorios, manipulados en función de conflictos e intereses en pugna, que marcan las fronteras de los grupos, así como la naturaleza y los límites de lo real. Así, no se refiere a una cualidad perenne transmitida de forma vitalicia, sino de una construcción presente que recrea el pasado con vistas a un porvenir deseado. En este sentido, la noción de identidad, recuperando los procesos materiales y simbólicos y la actividad estructurante de los sujetos, permite analizar la conformación de grupos y el establecimiento de lo real en sus aspectos objetivos y subjetivos (Esteban-Guitart, 2016).

Desde una perspectiva crítica del enfoque identitario, las políticas culturales aplicadas en la mayoría de países de occidente, y aquellos donde ejercen influencia, son vistas como elementos que han convertido la intervención positiva en acciones por omisión. El Estado solo mantiene la gestión de los bienes tradicionales, emblemáticos y no lucrativos, mediante procesos que propician el patrimonialismo cultural y el esencialismo identitario. Por otro lado, transfiere los espacios modernos y rentables de la cultura hacia agentes privados capitalizados, convirtiéndolos en áreas de explotación comercial, negando, a su vez, apoyo a los agentes privados sin capital y a los agentes comunitarios, condenándolos a una autoproducción minoritaria. Mientras que la modernización favorece el incremento de las desigualdades sociales, el tradicionalismo legitima como preexistente esta diferencia generada. Su apropiación del patrimonio

cultural esteriliza la variedad de las experiencias humanas en un repertorio sesgado y congela la cultura en atributos inmutables calificados (Bayardo, 2000).

Asimismo, el esencialismo identitario presenta a las desigualdades como meras diferencias, invisibilizándolas en provecho de una unidad cristalizada. Este hecho provoca la constitución de subjetividades desmesuradamente reprimidas en su capacidad crítica y estructurante, limitando el flujo cultural y la resolución plural del futuro deseado. Un diseño tal del espacio cultural afianza un modelo hegemónico que imposibilita la formación de la ciudadanía, la democratización y el desarrollo (Bayardo, 2000).

Considerando el escenario anterior, probablemente no haya una definición correcta posible del término identidad, pero lo que sí es factible es pensarlo en un contexto teórico particular. Este es el tipo de conceptualización que sugieren Esteban-Guitart y Moll (2014) apoyándose en un punto de vista vygotskiano.

Según estos autores, todas las poblaciones humanas se mueven de un área a otra por las mismas razones básicas, tanto en el pasado como en el presente: para subsistir. Al hacerlo, se topan entre sí y la forma en que se desarrollan estos procesos se vuelve crucial para comprender la formación de una identidad cultural regional y subregional. Esta abarca los esquemas culturales generales a través de los que las personas se refieren a sí mismas y a otras, definiendo las relaciones sociales, económicas y políticas que surgen entre ellas.

En sus investigaciones filosóficas, Wittgenstein (1953) dijo que la forma de cualquier problema filosófico es: "No conozco a mi alrededor". En ese sentido, la identidad se convierte en un problema cuando somos incapaces de entender lo que nos rodea. La migración y el movimiento, la búsqueda de espacio y lugares culturales (Vélez-Ibáñez, 1996), implica el surgimiento de nuevas formas identitarias que abarcan, al menos, dos marcos culturales: el país de origen ("allí") y el país anfitrión ("aquí"); el papel de "emigrado" e "inmigrado" (Esteban-Guitart, Monreal-Bosch, & Vila, 2013; Esteban-Guitart & Vila, 2015; Sayad, 2010; Soto-Santiago, & Moll, 2014).

Para otros, el énfasis se pone en la relación entre la primera y la segunda persona, el diálogo yo-tú, en situaciones de conversación ubicadas en el tiempo y el espacio. De

acuerdo con la teoría del yo dialógica, creada por Hubert Hermans en la década de los noventa, la identidad o el yo de uno mismo toma la forma de un diálogo interno en el que las personas imaginan las diferentes posiciones de los participantes (Hermans y Gieser, 2012). En esta línea, para el enfoque de “historias pequeñas”, las identidades son el resultado transaccional del compromiso de interacción en el que las personas participan en actividades específicas situadas en el tiempo y el espacio (Bamberg y Georgakopoulou, 2008). Según estos enfoques dialógicos, sería más apropiado hablar de la contingencia dialógica e interaccional de cualquier acto o acción de identificación (Rosa y Blanco, 2007).

Para Esteban-Guitart (2016), el mérito de estas teorías radica en la promoción de un mecanismo fundamental, a saber, el diálogo, involucrado en la construcción de la identidad humana y la naturaleza contingente de las identidades en circunstancias particulares. En otras palabras, estos enfoques han capturado el aspecto microcultural de la identidad.

Por otra parte, desde un punto de vista macrocultural, las identidades son vistas como artefactos compartidos, de origen histórico, siendo su contenido social, político y cultural; en este caso, lo que se enfatiza como tema de análisis es "nosotros" y "ellos". Por consiguiente, la identidad está arraigada en factores macroculturales como el catolicismo, el capitalismo, el consumismo y el neoliberalismo (Esteban-Guitart, 2016).

En consecuencia, comprender nuestras identidades requiere comprender la historia, la sociedad y la cultura que afectan a las formas específicas en que nos definimos (Esteban-Guitart y Ratner, 2011). En este contexto, los discursos o las narrativas maestras nos permiten gestionar la existencia de un sujeto colectivo, es decir, una forma de ser grupal (Gee, 2000; Hammack, 2011).

Para llegar al concepto central de “fondos de identidad”, es necesario prestar atención a tres premisas fundamentales. Primero, desde una perspectiva vygotskiana, debemos comprender cómo la incorporación de artefactos proporciona a las personas herramientas de identidad. Estos artefactos culturales o herramientas psicológicas amplían, median y regulan la identidad de un individuo en diversas prácticas socioculturales (Vagan, 2011). En otras palabras, las identidades no están arraigadas en mentes y cuerpos aislados; más bien se distribuyen entre personas, entre numerosos

artefactos y entornos. Siempre usamos las voces, discursos y artefactos de otras personas para definirnos a nosotros mismos.

En segundo lugar, y como corolario de la primera idea, las identidades o los actos de identificación se pueden materializar, codificar o inscribir en artefactos tangibles como un diagrama, una imagen, una canción o cualquier producto escrito, hablado, visual o multimedia. Estas son herramientas de identidad creadas por personas que invierten y proyectan sobre ellos sus significados, intereses, etc. Un buen ejemplo serían los “textos de identidad”. Se trata de objetos públicos, sociales y móviles (Silseth y Arnseth, 2011), que se pueden llevar a otras situaciones y prácticas. Autores como Latour se refieren a este modelo de artefactos como inscripciones, es decir, todos esos “tipos de transformaciones a través de las cuales una entidad se materializa en un signo, un archivo, un documento, un papel, una huella” (1999, p. 306) o aquellas “representaciones gráficas registradas y disponibles a través de algún medio” (Roth & McGinn, 1998, p. 35). Tales inscripciones nos permiten reclutar los artefactos de identidad de un estudiante en particular, para que puedan ser utilizados como vehículos que transportan conocimiento, experiencias, situaciones y prácticas, dentro y fuera de la escuela.

Un ejemplo de su aplicación en el ámbito académico es el del proyecto titulado *Home-School Knowledge Exchange* (HSKE), dirigido por Martin Hughes en el Reino Unido, en el que los maestros alentaron a los niños a traer objetos personales y artefactos de su casa (como sus juguetes favoritos, fotos, libros y otros objetos significativos). Los artículos se colocaron en cajas de zapatos y fueron utilizados por los docentes como complemento a las actividades oficiales del currículo (Andrews, Yee, Greenhough, Hughes, & Winter, 2005).

La tercera idea es que los mecanismos involucrados en el proceso de los actos de identificación son formas de reconocimiento (Coll & Falsafi, 2010; Gee, 2000). La hipótesis es que nuestra identidad está formada en parte por el reconocimiento o su ausencia -a menudo por el reconocimiento erróneo de los demás-, por lo que una persona o grupo de personas puede sufrir un daño real, si la gente o la sociedad que los rodea lo refleja. De este modo, una imagen degradante de sí mismo, la falta de reconocimiento o el reconocimiento erróneo pueden ser una forma de opresión,

confinando al sujeto en un modo de ser falso, distorsionado y reducido (Esteban-Guitart, 2016).

En resumen, el punto de vista vygotskiano de la identidad implica tener en cuenta las "trayectorias de identificación" (o las experiencias de las personas) a lo largo del tiempo, y al otro lado de las diferentes "comunidades de práctica" donde, potencialmente, pueden establecer conexiones entre textos de identidad (inscripciones o artefactos móviles) que se crean de forma dialógica y se basan en el reconocimiento individual, social e institucional (Esteban-Guitart, 2016).

Con el fin de documentar la temporalidad que impregna los fondos de identidad de una persona, son necesarias más cuentas "longitudinales" de los fondos familiares de conocimiento y, en el caso de los estudiantes, las trayectorias de sus fondos de identidad. Es decir, se deben registrar las experiencias de los adultos (la fuente de los Fondos de Conocimiento de la familia), pero también el conocimiento y las redes producidas por los niños (sus fondos de identidad). Los infantes son sujetos activos que crean fondos específicos de conocimiento e identidad para sí mismos a través de sus acciones y transacciones sociales. En este sentido, el extenso "enfoque autobiográfico de múltiples métodos" (Esteban-Guitart, 2012) apunta a detectar los fondos de identidad de las personas en diferentes etapas de sus vidas, mediante el uso de diversas estrategias y tareas relacionadas con la identidad, como los autorretratos y círculos significativos, preguntas sobre los artefactos culturales que las personas tienen en sus hogares o el análisis de fotografías o videos tomados por los participantes para estudiar sus rutinas, formas de vida y los contextos de sus actividades diarias.

De este modo, una mayor investigación sobre el enfoque de los Fondos de Conocimiento se podrá fortalecer en la medida en la que sea capaz de incorporar diversas metodologías combinadas para estudiar la identidad en diferentes situaciones y momentos en el tiempo, superando así la dependencia casi exclusiva de las entrevistas etnográficas. Además, se necesita un énfasis en la identidad para encontrar formas de analizar y articular lo micro (experiencias e historias vividas) y lo macro (circunstancias político-sociales-económicas) (Esteban-Guitart, 2016).

Lo que el concepto de fondos de identidad agrega al de los FdC es un análisis empírico de las habilidades, el conocimiento y los intereses de los estudiantes mediante

estrategias de identidad. El desafío es promover el compromiso de la alfabetización, a partir de la apropiación de conceptos científicos mediante la creación de “textos de identidad”. Tales textos pueden ser escritos, orales, visuales, musicales o cualquier combinación de estos, permitiendo así a los estudiantes usar su idioma del hogar u otros objetos de fondo cultural como un recurso para el aprendizaje. De hecho, los "textos de identidad" pueden reafirmar no solo su idioma de origen, sino también los Fondos de Conocimiento disponibles en la comunidad y, específicamente, los propios fondos de identidad de los alumnos (como Fondos de Conocimiento incorporados en el repertorio de comportamientos de los estudiantes) (Esteban-Guitart, 2016).

En este marco, estamos totalmente de acuerdo con Scribner cuando cita:

El genio especial de Vygotsky fue comprender la importancia de lo social tanto en las cosas como en las personas. El mundo en el que vivimos está humanizado, lleno de objetos materiales y simbólicos (signos, sistemas de conocimiento) que están contruidos culturalmente, de origen histórico y social en contenido (1990, p. 92).

La identidad está tanto en las cosas como en las personas. El mundo en el que vivimos está "identificado", lleno de recursos para hacer las identidades de los individuos. En esta línea, podríamos considerar que la identidad se refiere a un conjunto internalizado y externalizado de significados, prácticas y recursos distribuidos e integrados en formas de vida y contextos para el aprendizaje. Así, bajo esta perspectiva, el yo de una persona puede verse como una organización dinámica de diversos recursos, creados social, histórica y culturalmente (Esteban-Guitart, 2016).

Por otra parte, es importante tener en cuenta que hay cuatro componentes críticos en la definición de identidad dada por Esteban-Guitart y Moll (2014). Primero, las identidades comprenden todas aquellas habilidades, conocimientos, prácticas y recursos que las personas han adquirido y utilizan a través de su participación en diversas actividades, como las del mercado laboral y las interacciones sociales. En segundo lugar, estos artefactos se internalizan y se externalizan, es decir, pueden abarcar a varias personas (por ejemplo, una bandera es un artefacto que involucra una identidad nacional particular). Tercero, las personas forman sus identidades (visiones de sí mismas) a través de estos recursos adquiridos al participar en actividades sociales y al observar cómo interactúan los miembros. Más específicamente, las instituciones y prácticas

sociales (trabajo, escuela, iglesia, deporte) funcionan como un centro de actividades, recursos y patrones de identidad que están disponibles para los niños. Y esto, directa o indirectamente, a través de procesos educativos explícitos o implícitos, forma sus identidades. Cuarto, la identidad, como con cualquier otro proceso psicológico de orden superior, es esencialmente de origen social. Las personas se apropian activamente de los discursos, narraciones y visiones o modelos de identidad, pero esto siempre es material cultural.

En consecuencia, los Fondos de Conocimiento son fondos de identidad cuando las personas los usan para definirse a sí mismos. Específicamente, Esteban-Guitart los define como “recursos históricamente acumulados, desarrollados y socialmente distribuidos, que son esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas” (2016, p. 17). En otras palabras, el término fondos de identidad que estamos utilizando aquí denota un conjunto de recursos o una caja de herramientas y signos.

Podríamos subdividir estos fondos de identidad en cinco tipos principales: (1) fondos geográficos de identidad (por ejemplo, el Gran Cañón como símbolo del estado de Arizona en los Estados Unidos), (2) fondos prácticos de identidad (como trabajo, deportes o música), (3) fondos culturales de identidad (por ejemplo, banderas nacionales o categoría social como introversión/extroversión, edad, género o grupo étnico), (4) fondos sociales de identidad (otras personas significativas, como familiares, amigos o colegas), y (5) fondos institucionales de identidad (cualquier institución social, como la familia, el matrimonio o la Iglesia) (Esteban-Guitart, 2016).

La intención detrás del concepto de fondos de identidad es superar ciertas limitaciones en el enfoque de Fondos de Conocimiento. Una de ellas es la primacía y la exclusividad que se otorga a las familias como foco de atención al documentar los Fondos de Conocimiento de un estudiante. Hoy en día, existen nuevas redes sociales y nuevos Fondos de Conocimiento derivados del uso de la tecnología y de los dispositivos móviles digitales con innumerables aplicaciones. Estos constituyen nuevos contextos y entornos para el aprendizaje, para formar relaciones e identidades. Los estudiantes pueden (o no) incorporar Fondos de Conocimiento derivados de sus historias familiares, pero también participan en otros contextos vitales.

Por otro lado, la naturaleza procesual y cualitativa del enfoque de los Fondos de Conocimiento se mejoraría mediante la incorporación de métodos visuales como el uso de dibujos, mapas, fotografías y videos creados por los participantes. Estos artefactos de identidad pueden ir y venir entre la escuela y el contexto familiar/comunitario para que, además de la información recopilada por maestros o investigadores, se puedan construir puentes para conectar lo que los estudiantes hacen en la escuela y lo que hacen afuera.

En definitiva, siguiendo a Esteban-Guitart y Moll (2014), existe una serie de desafíos para el desarrollo y la implementación del concepto propuesto de fondos de identidad, a saber:

1. La incorporación de las ideas de Bakhtin, o incluso de Foucault, puede ayudar a encontrar formas de entender y analizar la competencia y el origen de las voces (discursos) que aparecen en los diversos fondos de identidad.
2. El análisis de las experiencias vividas por los participantes no debe excluir la influencia de las circunstancias sociales, económicas y políticas en las que están documentados.
3. En la taxonomía propuesta para los fondos de identidad, debe haber espacio para otros casos que surjan de las circunstancias sociales cambiantes, por ejemplo, se necesita trabajo para desarrollar el concepto de fondos digitales de conocimiento e identidad derivados del empleo de nuevos dispositivos móviles.
4. El uso educativo de los textos de identidad debe llevarse a cabo de tal manera que nos permita evaluar el impacto en el estudiantado de mediar en el contenido del aula mediante el desarrollo de tareas y actividades de identidad. En última instancia, la idea es colocar la identidad del alumno en el centro de la actividad escolar, una identidad que puede expandirse y extenderse a contextos más allá de la escuela.



CAPÍTULO 4





CAPÍTULO 4. LA LÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA APLICADA AL TRABAJO EDUCATIVO CON FAMILIAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

Introducción

En los últimos años, teniendo en cuenta la progresiva expansión de las sociedades industriales con los consecuentes cambios en los pueblos habitualmente estudiados por los antropólogos, aquellas investigaciones dedicadas a los procesos de enculturación y aculturación han ido inclinándose de manera progresiva por el estudio comparativo de las experiencias educativas y de escolarización dentro de los contextos de contacto intercultural cotidiano (Poveda, 2003).

De esta forma, las tensiones socioculturales que tienen lugar en la escuela, esto es, las desigualdades y problemas educativos que se van sucediendo en las llamadas *sociedades complejas* entre los diferentes grupos culturales, así como la experiencia socioeducativa específica de la población que habita en espacios urbanos multiculturales, más dependientes del sistema público de enseñanza y con mayores posibilidades de sufrir exclusión social, entran dentro del extenso campo de estudio de la antropología (García-Pastor, 2009).

En este sentido, la etnografía, concebida como metodología de investigación por antonomasia de la antropología social, no supone el rechazo a las técnicas cuantitativas, antes bien, conlleva un cambio de perspectiva, conjeturando unas predisposiciones, un bagaje conceptual y unas formas de actuar por parte del investigador diferentes a la hora de diseñar y poner en marcha cualquier técnica.

Como elementos más destacados de este método cabe nombrar la apertura y flexibilidad de los marcos conceptuales y metodológicos de los que parte. Así, la etnografía no sigue de manera automática una lógica hipotético-deductiva, es decir, no se trata de describir una problemática invariable a lo largo del proceso de investigación. Aunque los etnógrafos también pre-diseñan sus investigaciones, partiendo -explícita o implícitamente- de concepciones de las problemáticas y/o de hipótesis sobre las

mismas, idean un proyecto abierto que facilita una relación dialéctica con los datos empíricos, lo cual posibilita el poder modificar, de una forma u otra, las concepciones iniciales: categorías analíticas de la realidad, fuentes de información y la problemática en sí.

Ahora bien, la posibilidad de realización de tales cambios implica, por parte del investigador, la constitución de una *mirada* abierta, así como la disponibilidad de herramientas teóricas y metodológicas que le permitan desarrollarla.

El interés por la educación y las dinámicas de transmisión cultural tiene lugar en Estados Unidos dentro de la corriente de Cultura y Personalidad. La lectura psicológica de sus representantes va a impulsar la exploración de los efectos de las culturas sobre sus integrantes durante las trayectorias de constitución de la personalidad. Siguiendo esta línea, e influida por los estudios de Franz Boas y Ruth Benedict sobre los patrones culturales y modelos de personalidad, Margaret Mead relacionó las etapas socioculturales del ciclo vital con la construcción de la personalidad de las personas, poniendo énfasis en la plasticidad de esta última (García-Pastor, 2009).

Así, la inclusión de una perspectiva intercultural influyó en que la escolarización fuese considerada como una particularidad de la educación, que, por su indudable influencia, merecía ser analizada dentro de los diversos escenarios sociales y culturales donde la institución escolar ya estuviese establecida.

En este marco, resulta oportuno destacar, desde el punto de vista de la antropología de la educación, la presencia de temáticas tales como el fracaso en la escolarización de determinadas minorías, o las concepciones sociales del absentismo y abandono escolar, que cobran nuevo sentido de cara a su análisis (Serra, 2004).

Siguiendo la tradición estructural-funcionalista, este enfoque plantea la necesidad de explicar los escenarios políticos, sociales y culturales que subyacen al acontecer educativo en general, además de comprender la complejidad de las dinámicas de la interacción social y las relaciones que la sustentan (Dietz, 2017; García-Pastor, 2009).

Desde una perspectiva tanto antropológica como del resto de ciencias sociales, los profesionales comenzaron a diseñar modelos analíticos que actuaran como bases teóricas y metodológicas válidas para el estudio etnográfico del quehacer educativo,

cuya situación actual amerita del entendimiento tanto de las consecuencias de la diversidad cultural, como de la afluencia de circunstancias socio-educativas que la acompañan (Poveda, 2001; Serra, 2004).

En lo referente a los puntos de vista de los actores sociales, es importante estudiarlos en tanto en cuanto sus maneras de concebir la realidad y sus representaciones sociales juegan un papel destacado en la constitución de esa misma realidad. No obstante, su estudio se presenta como un proceso mucho más complejo de lo que puede dar a entender. Primeramente, no se trata solo de captar las demandas, motivaciones o necesidades de las personas, sino también aquellos modelos culturales que subyacen a tales demandas y a partir de los cuales se moldean los comportamientos. Modelos que, en la mayoría de los casos, son inconscientes para los propios sujetos, teniendo que desarrollarse un esfuerzo analítico en sus discursos y prácticas para poder descubrirlos. De ahí la importancia de técnicas como la observación participante (Jociles, Franzé, y Poveda, 2011).

Por otro lado, apremia considerar el hecho de que las representaciones de las personas difieren, aun siendo todas habitantes de una misma sociedad, grupo o colectivo, debido a la posición social que ocupan, determinada a su vez, por numerosos factores, tales como la edad, el género, la profesión, el estatus socio-económico, etc. (Poveda, 2001).

En consecuencia, el auge de la diversidad cultural ha supuesto uno de los objetos de estudio más prolíficos en la investigación educativa y social, pudiéndose encontrar un sinnúmero de recursos bibliográficos que recogen las principales ideas acerca de la multiculturalidad y la educación intercultural.

Asimismo, es posible hallar cuantiosos materiales prácticos diseñados para *enseñar* a los docentes a enfrentarse a tal diversidad. Además, de forma periódica la prensa reproduce, bajo una ética cuestionable, los graves problemas con los que lidian aquellos educadores que trabajan con alumnado perteneciente a minorías (Pizarro, 2005; Unión Román, 2015).

La explicación de este creciente interés viene dada por el incremento de la inmigración extracomunitaria y económica. Empero, antes de que este hecho tuviese

lugar, el Estado español ya se caracterizaba por la diversidad de su población. La comunidad gitana se presenta como claro ejemplo de tal diversidad, siendo su participación en el sistema escolar un desafío para las políticas educativas (García-Pastor, 2009).

En un escenario de estas características, siguen siendo más que oportunas investigaciones que aborden las situaciones diarias en las que tiene lugar esta diversidad cultural. Son pocos los relatos concretos sobre los encuentros y desencuentros a los que se enfrentan las familias, docentes y alumnado de instituciones educativas en las que conviven diferentes culturas. Así, se constata la ausencia de una mirada etnográfica que aporte una visión pormenorizada sobre cómo viven los propios sujetos la vida cotidiana en la escuela multicultural (Rockwell, 1995; Velasco y Díaz de Rada, 1997). Aquí destacamos la importancia de que convivan las perspectivas etnográficas sobre la diversidad cultural en la educación, con investigaciones empíricas abordadas desde otras ramas sociales y la reflexión teórico-prescriptiva al respecto.

Tal orientación cuenta con el potencial de aportar correctivas importantes a la comprensión actual sobre la diversidad cultural en la educación, facilitando información contextualizada en lo relativo a las circunstancias en las que se llevan a cabo estos encuentros interculturales.

El marco metodológico de este estudio adopta un enfoque cualitativo, haciendo uso de técnicas etnográficas como la observación en combinación con la investigación participativa. Entendemos esta metodología como la más acertada para el estudio que aquí desarrollamos, ya que nos posibilita construir una imagen compleja y holística a partir del análisis de discursos y de puntos de vista y el estudio de un entorno natural concreto, buscando temas significativos del contexto histórico-cultural de la realidad de las familias gitanas (Maxwell, 1996).

En el presente capítulo, incorporamos esta perspectiva de la antropología social, por medio de la etnografía, para reforzar la descripción de la investigación cualitativa que llevamos a cabo mediante el Programa Fondos-Conocimiento-Familias.

De esta forma, comenzamos con una descripción general sobre lo que este tipo de metodología aporta, para luego destacar la pertinencia de sus diferentes técnicas,

algunas de las cuales han sido empleadas en el estudio. Posteriormente, nos adentramos en el análisis del Programa, clarificando sus fases y principales protagonistas, además de la justificación y procedimiento de pase de los instrumentos escogidos para realizar la investigación.

4.1. La investigación cualitativa etnográfica y el estudio de minorías

Uno de los estudios más reconocidos por las ciencias sociales con respecto al análisis de las minorías es la etnografía hecha por John Ogbu (1978) sobre la situación de los escolares afroamericanos en Stockton. En tal obra, este autor describe la dramática realidad socioeducativa que vivía este colectivo, siendo el abandono escolar su máximo exponente. Al respecto, desarrolló un marco teórico sobre las minorías y su relación con la institución escolar, que hoy en día es de innegable referencia internacional, sin dejar de lado que se trata de un estudio realizado en la sociedad norteamericana, y que por tanto, pese a sus marcadas diferencias contextuales, sirve como orientación para investigaciones antropológicas llevadas a cabo en otros entornos (Carrasco, 2008).

Dos conceptos destacan de manera especial dentro de su teorización: minorías, que califica como *de casta* o *involuntarias* y, el *menor rendimiento escolar*, como distancia cultural entre minoría y mayoría, surgido como resultado de lo que él define como *diferencias culturales secundarias*. Estas diferencias no serían más que aquellas actitudes y formas de pensar colectivas reflejadas por las minorías de casta, cuyo germen tiene lugar en las relaciones entre minorías-mayorías (Ogbu, 1978).

En este contexto, argumentó que este bajo rendimiento tenía lugar a modo de réplica adaptativa a un escenario en el que las trayectorias escolares no eran garantes de una movilidad social creciente como resultado de la escolarización, y también entendiendo que el excesivo acercamiento a la figura de alumno ideal de la sociedad *mainstream* podría ser considerado como un desligamiento, o mismo, traición al colectivo al que se pertenece. Al entender de Ogbu (1978), estas actitudes de resistencia hacia la escuela tienen una explicación significativa de cara al proceso de construcción de las diferencias culturales secundarias.

Este elemento definidor de tales diferencias y el devenir de su elaboración, de acuerdo con Carrasco (2008), sirve también para comprender y explicar de forma más

precisa el escenario escolar que afrontan otras minorías. Siguiendo este marco teórico es posible inferir que la investigación que Ogbu desarrolla sobre los conflictos en la escuela vendría a desmentir teorías previas que enmarcaban estos conflictos como derivados de las “características culturales propias” de las minorías, dejando de lado efectos culturales subyacentes al tipo de relaciones establecidas entre este colectivo y el resto de la sociedad. De la misma manera, tal argumentación justificaría el hecho de que un porcentaje muy representativo de jóvenes pertenecientes a minorías inmigrantes voluntarias, aun padeciendo un mayor choque cultural, estarían, no obstante, en una posición más favorable en aras de una integración exitosa en la sociedad de destino (Carrasco, 2002).

En definitiva, el bajo rendimiento académico de las minorías involuntarias sería una consecuencia explícita del hecho de que sus trayectorias escolares no supondrían ninguna expectativa de movilidad ascendente, entendiéndose estas más bien como un “excesivo” acercamiento a los mandatos impuestos por la sociedad mayoritaria, y por tanto, como un alejamiento del grupo de origen (*acting white* como sinónimo de *apayarse*). Esta forma de actuar puede ser leída desde dos perspectivas: como una visión de *resistencia*, en su concepción crítica y reivindicativa, pero también como actitud de desentendimiento hacia los efectos de un potencial fracaso en la escuela (Carrasco, 2002).

Obviamente, sería muy reduccionista afirmar que la teoría de Ogbu abarca todos los procesos mediante los cuales se llega a ocupar la consideración de minoría “de casta”, tal y como es demostrado por la historia del pueblo gitano en Europa.

En el caso concreto de los barrios *guetizados* de nuestro Estado, el contexto escolar de la juventud gitana sigue siendo visto como un problema al que no se le ha encontrado solución. Los estudiosos que se han dedicado en los últimos años al análisis de esta cuestión en el territorio español (Abajo, 1998; Carrasco, 2002; García-Pastor, 2009) coinciden en la observación de efectos similares a los descritos por Ogbu en los Estados Unidos, sobre todo aquellos relacionados con una percepción pesimista con respecto a la estructura de oportunidades en el sistema y a la presión del grupo en lo referido a la vinculación con la escuela.

Teniendo en cuenta este escenario, y como se comentó anteriormente, alejándonos de posibles reduccionismos que busquen la simplificación de situaciones específicas para buscar una unión teórica, sin dejar por ello de aprovechar la riqueza de lo ya estudiado, consideramos necesario profundizar en la investigación sobre las personas gitanas, yendo más allá de paradigmas que enfaticen su diferencia como causante de su fracaso en la escuela y situaciones de exclusión social. Entendemos que la mejor forma de llevar a cabo tales pesquisas es partir de la legitimación del discurso de los protagonistas a partir de una verdadera investigación participativa que aporte conocimiento útil en el terreno que nos ocupa, con la finalidad de elaborar nuevas propuestas de trabajo educativo con las familias, comunidades, escuelas y otros actores sociales, que sirvan como revulsivo para la mejora de su calidad de vida.

4.2. El trabajo de campo

En el campo de la antropología social, existen diversos significados para referirse al método o métodos. No obstante, existen dos representaciones mayoritarias en antropología: el método comparativo y el trabajo de campo (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

El primero ha visto disminuido el nivel de operatividad que se le adjudicaba desde perspectivas evolucionistas o difusionistas. En este sentido, los estudios de carácter comparativos se han ido estableciendo como técnicas utilizadas en determinadas fases del proceso metodológico (Rockwell, 2009).

Desde una perspectiva pragmática, la metodología abarca el proceso de investigación como un período que se inicia con el diseño del plan de trabajo y finaliza con la elaboración del informe. Tal definición implica la diferenciación entre la “metodología” y las “técnicas de investigación”, que son aquellas que específicamente proporcionan los instrumentos de la recolección primaria de datos y posteriores operaciones como la clasificación y la comparación (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

En gran medida, el debate sobre la metodología en las ciencias sociales, y, específicamente en la antropología, debe estar enfocado en aquellas ideas, proposiciones, intenciones y supuestos que subyacen a las prácticas de investigación.

En lo que respecta al trabajo de campo, este se constituye como la etapa fundamental de la investigación etnográfica. En el ámbito de las ciencias sociales, dicho término se utiliza para describir las fases de la investigación empleadas para la compilación y el registro de los datos. Así, por más que sea un conjunto de técnicas, no debe ser considerado como una metodología global. Antes bien, se trata de una *situación* metodológica, constituida como un conjunto de acciones y comportamientos, muchos de ellos, fuera de control del investigador, cuyos objetivos se mueven en el tiempo (Rockwell, 2009).

Fue Malinowski quien introdujo el diario de campo y los cuadros sinópticos, siendo, no obstante, su aportación más importante la descripción de la situación en la que se encontró como investigador; un escenario crítico que sería transformado en la génesis de posteriores trabajos de campo. Fue su soledad, el hecho de estar separado de la presencia de personas de su entorno, lo que le llevó a comprender cómo comportarse de acuerdo a unos códigos sociales grupales con los que convivió, aprendiendo su idioma y formando parte de su vida (Celigueta y Solé, 2013).

De este modo, el trabajo de campo comporta una originalidad metodológica, fundamentada en las siguientes bases (Edgerton y Lagness, 1977):

1. La mente y la emoción del “otro” se constituyen como las herramientas más destacadas para la comprensión de una cultura.
2. Una cultura ha de ser vista tanto por parte de quien la vive como por el investigador.
3. Una cultura ha de ser considerada en términos globales (holísticamente), entendiendo que las conductas culturales no pueden aislarse del entorno en el que tienen lugar.

Tales elementos forman parte tanto del estilo adoptado por Malinowski al participar en la vida indígena, como de los fundamentos teóricos que posteriormente estableció.

La originalidad metodológica del trabajo de campo radica también en la participación del propio investigador, asumiendo riesgo, y abarcando estados de ánimo, sentimientos y experiencias, esto es, involucrándose. Desde esta perspectiva, se asume que es a través del establecimiento y operacionalización de relaciones sociales como mejor se pueden

estudiar los grupos humanos. El contexto se confecciona como una tensión de proximidad y distancia, de empatía y extrañamiento, que transita desde la observación a la participación, de la pregunta a la respuesta. Es en esta tensión donde tiene lugar la observación participante (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Todo esto implica que el investigador no solo trabaja como tal en su papel, sino que también adopta roles de vecino, amigo, desconocido, occidental, etc., a través de la observación participante, que le permite construir relaciones equitativas mediante las que se intercambia información como respuesta a eventos que se viven de manera simultánea; de igual modo, entraña el aprendizaje de normas comunicativas procedentes del colectivo a estudiar, acompañadas de un necesario nivel de empatía que permita que los datos obtenidos actúen como evidencia de confianza, como un don.

En el contexto específico de la antropología de la educación, el trabajo de campo tiende a desarrollarse en instituciones formales, presentándose una dificultad considerable a la hora de establecer relaciones igualitarias con todas las partes que conforman la población objeto de estudio. Se trata de cohabitar en el seno de relaciones diversas, unas más igualitarias que otras, siendo la relación maestro-alumno un marco de referencia en el ámbito de la investigación (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

El avance de la antropología americana en lo concerniente a la teoría del aprendizaje supuso una perspectiva más compleja sobre el papel de la observación participante: la oportunidad de visualizar la cultura desde el punto de vista del nativo. Desde tal perspectiva, el trabajo de campo es interpretado como un *proceso de socialización* en el que el investigador debe actuar como aprendiz. Entender el lenguaje, los códigos no verbales y los sistemas de funcionamiento cultural, guardan considerables similitudes con el proceso de socialización primaria, salvo por el hecho de que se trata de una fase de socialización que debe ser seguido por una persona adulta previamente socializada en un contexto diferente. Además, se trata de un aprendizaje sin intenciones de internalización, antes bien, de instrumentalización para la consecución de un objetivo externo (Jociles, 2018; Sanmartín, 2003; Velasco y Díaz de Rada, 1997).

No se trata entonces de una plena integración y/o conversión a otra cultura, sino de una especie de *performance* para alcanzar un conocimiento profundo sobre el significado de los comportamientos, con el objetivo último de construir un relato sobre

cómo son, cómo viven, piensan y cómo perciben el mundo aquellas personas entre quienes ha tenido lugar la socialización del investigador (Rockwell, 2009).

En este sentido, se habla sobre un aprendizaje controlado, una socialización reversible. Así, antes que un proceso de “desnaturalización”, se trata de una maximización en el aprendizaje y una mayor identificación con el proceso. La ironía de pretender ser otro, hablando de ese “otro” de manera simultánea, como si se tratase de alguien diferente. La pretensión de identificarse con otro a la vez que se le asigna una representación de distancia. De este modo, el trabajo de campo establece la seriedad de una conversión, pero la ironía de haberla alcanzado gracias al aprendizaje. En lo que respecta a la recogida de información, desde la perspectiva del proceso de socialización, se establece que el criterio de validez para los datos etnográficos está en poderse situar bajo la visión del nativo acerca de su propia vida y el mundo que le rodea, pero solo alcanzando la categoría de “nativos marginales” (Freilich, 1970).

Todos los estudios de grupos humanos que se realizan por medio del trabajo de campo exigen de un *desplazamiento* moral y físico, aún en el caso de analizar grupos que formen parte del mismo contexto social del investigador. Tal desplazamiento conlleva traspasar la frontera cultural existente entre la sociedad de procedencia y aquella objeto de estudio (Rockwell, 2009; Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Este *sentido de la diferencia*, se presenta, en cierto modo, como previo. Es factible hacerse con él a través del conocimiento de la variación y la diversidad de la existencia humana, mediante la lectura y un análisis pormenorizado de trabajos antropológicos, experiencias vitales en otras sociedades, y sobre todo con el *extrañamiento* interiorizado (Rockwell, 2009; Sanmartín, 2003).

En el extremo opuesto se encuentra el *shock* cultural, esa reacción de rechazo e incapacidad que han padecido no pocos investigadores durante las primeras etapas del trabajo de campo, cuando sienten que los separa una extrema distancia cultural que supone numerosos obstáculos a la hora de adaptarse a un entorno social percibido como diferente. Sin embargo, en aquellos estudios que tienen lugar dentro de la sociedad de pertenencia, el *shock* cultural es imperceptible. Aquí es esperable que los resultados de la investigación potencien la construcción del sentido de diferencia, necesario para que el trabajo de campo sea verdaderamente productivo. No se trata de una tarea fácil, pues

hace falta sentido de disciplina y paciencia, en tanto que el sentido de la diferencia solo puede ser alcanzado mediante una socialización reversible que permita al investigador despojarse de ella cuando sea necesario (Ingold, 2018; Rockwell, 2009; Sanmartín, 2003).

En este contexto, el relativismo metodológico tiene su compensación en la búsqueda de la objetividad, recategorizada por la etnografía. Al respecto, Lèvi-Strauss (1954) puso énfasis en el hecho de que no solamente se trascienden los valores propios de la sociedad o grupo del que forma parte el investigador:

El antropólogo hace algo más que acallar sus sentimientos: elabora nuevas categorías mentales, contribuye a introducir nociones de espacio y tiempo, de oposición y contradicción, tan extrañas al pensamiento tradicional (Lèvi-Strauss, 1969, p. 327).

De esta forma, cuando se habla de relativismo, no se está simplemente a referir al autocontrol, sino también al establecimiento de nuevos significados: en primera instancia, debe favorecer la consecución de un nuevo lenguaje de entendimiento entre la sociedad de origen y la sociedad que se analiza.

El interés que alienta el trabajo de campo es la aprehensión de totalidad. Aún cuando la investigación se direcciona hacia algún tema particular, su comprensión requiere de contextualización, esto es, situar el estudio en relación a una serie de componentes que influyen en él de manera estructurada, como un *todo* (Rockwell, 2009; Sanmartín, 2003).

La inclinación hacia la aprehensión de totalidad supone que las técnicas utilizadas tienen que ser lo suficientemente flexibles como para adaptarse a la naturaleza diversa de los ambientes de trabajo y de los datos (Celigueta y Solé, 2013; Ingold, 2018).

La mayor parte del trabajo de campo consiste en un ejercicio de *observación* y *entrevista*. Estas técnicas facilitan el acceso a los hechos y se suelen complementar entre sí, con la finalidad de captar el mayor número de actitudes, pensamientos, acciones, etc. En este sentido, observación y entrevista son también dos modelos de producción de información. Ambas técnicas recogen específicamente dos tipos elementales de producción de información en el trabajo de campo (Jociles, 2002):

- Proveen de descripciones, esto es, discurso propio del investigador.

- La entrevista, construida a partir del *diálogo*, construye el discurso ajeno de los sujetos de estudio.

Por otra parte, resulta complejo establecer con atino en qué momento el trabajo de campo está terminado. Este final viene precedido normalmente por una limitación con respecto a los fondos de financiamiento o cambios en la vida personal y/o académica de los investigadores. No obstante, para el análisis de la información previo a la redacción del informe etnográfico, es pertinente regresar al campo de trabajo con la finalidad de rellenar lagunas reveladas (Jociles, 2002).

Concretamente, los estudios en el campo de la educación integran una perspectiva dinámica de la cultura y podrían ser descritos en base a una diacronía vaticinada por instituciones que reducen la educación dentro de un período limitado de tiempo. Este hecho justifica los límites temporales del trabajo de campo: un curso. Tal justificación plantea la resolución del problema de la confección de la muestra. Así, resulta más sensato aceptar el carácter siempre incompleto de la investigación, manteniendo, no obstante, las aspiraciones a la aprehensión de la totalidad, como actitud teórica y crítica (Jociles, 2002; Jociles y Franzé, 2008).

4.2.1. Practicar el extrañamiento antropológico

El *extrañamiento* puede ser considerado como uno de los elementos que da lugar a la perspectiva del antropólogo desde que Malinowski registró el trabajo de campo como marca identitaria. De esta manera se constituye como elemento diferenciador de la “mirada” antropológica. Ante la imposibilidad de tomar parte en las prácticas sociales de las poblaciones sujeto de estudio, el investigador afronta de manera existencial el extrañamiento como ambigüedad, al ser, de manera simultánea, aproximación y distanciamiento. Se trata de una experiencia similar a estar delante de un sistema de signos, en la que es posible relacionarse en primera persona con los significantes pero sin poder comprender del todo sus significados (Lins, 1989).

Al respecto, el enfoque antropológico está basado en la tensión entre el antropólogo como afín a un grupo social y aquellos “otros” agentes que estudia. Al analizar su propio entorno, el investigador se enfoca en desarrollar el proceso inverso, transformar lo familiar en extraño, desde una posición de extrañamiento (Sanmartín, 2003).

Adoptando el rol de *extranjero*, el antropólogo supone una ruptura con la vida cotidiana para las personas participantes en el estudio. Se convierte en agente “rompedor” de las prácticas sociales, revelando su experiencia tanto subjetiva como objetiva. Para Bourdieu, construir un objeto supone romper con el sentido común, es decir, con lo pre-construido. El autor plantea que el científico social debe ejercitar la duda radical sobre las nociones e instrumentos de pensamiento que utiliza en su propia práctica (Bourdieu 1977; Bourdieu y Wacquant, 1995). Al desconocer subjetivamente la conciencia práctica de los sujetos que estudia, es capaz de percibirla de manera objetiva. Por otra parte, las dinámicas rutinarias como eje central del contexto social, implican la necesidad de socializar al antropólogo, es decir, de incorporarlo en las redes locales dentro del discurrir de prácticas naturalizadas mediante diversos rituales. Cabe destacar que dentro de este proceso se estima su participación activa, como encargado de instituir complejas relaciones de persuasión con sus informantes (Celigueta y Solé, 2013; Sanmartín, 2003).

Gracias al extrañamiento es posible preguntarse acerca de las prácticas cotidianas, rescatando a las personas de prejuicios y estereotipos y ayudando a que el investigador perciba lo que hacen los demás al margen de las propias expectativas sobre cómo deberían ser las cosas. Esta distancia social proporcionada, protege, a su vez, contra una visión *tecnocrática*, esto es, aquella perspectiva que asumen determinados investigadores cuando creen conocer las soluciones antes de analizar el contexto en el que van a desarrollar su estudio. El *tecnocratismo*, además, dificulta el encuentro con el punto de vista *emic*, fundamental para tomar parte y proponer soluciones más allá de aquellas establecidas por las instancias para las que se trabaja (Celigueta y Solé, 2013; Jociles, 2018).

No obstante, los resultados de la investigación se van a ver condicionados por más factores que la sola posición del investigador; existen otros elementos como el género o la edad, que pueden afectar de manera considerable las relaciones sociales construidas durante su trabajo de campo (Hammersley y Atkinson, 2001). Así, de lo que se trata es de interiorizar, además del rol profesional establecido, una actitud de extrañamiento cuando sea el momento de estudiar las distintas realidades sociales objeto de estudio.

Por otra parte, entender y adoptar el extrañamiento antropológico posibilita una necesaria distancia social para poder comenzar con el desarrollo de la investigación, sobre todo en aquellas circunstancias en las que esta no viene dada. A saber, la distancia social con el establecimiento habitual de trabajo no resulta tan evidente como cuando el etnógrafo se instala a vivir en comunidades lejanas territorial y culturalmente hablando (Jociles, 2018; Sanmartín, 2003). Del mismo modo, para potenciar este extrañamiento, diversos antropólogos continúan reconociendo la importancia de la distancia con los sujetos de estudio, puesto que un acercamiento demasiado personal puede suponer un obstáculo para el punto de vista crítico del investigador. Cabe destacar que algunos autores consideran el tema de la distancia social como una forma de enmascarar la neutralidad política de quien investiga, sobre quien recaería la responsabilidad de tomar postura con respecto a los sujetos, sobre todo en aquellos casos en los que sean evidentes los ambientes de exclusión y marginación (Guasch, 2002).

Una experiencia sobre la toma de conciencia durante el transcurso de la investigación, considerada ya como una reflexión clásica en las ciencias sociales, es la presentada por Nancy Scheper-Hughes en su etnografía *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil* (1997). Entre 1964 y 1966, esta antropóloga norteamericana se trasladaría a una zona muy deprimida de Brasil, para ejercer como asistente sanitaria, quedando tan sorprendida por este contexto que posteriormente, en 1982, volvería como antropóloga con la intención de comprender aquel escenario que tanto la había sorprendido como agente comunitaria:

Enfrentarse a la enfermedad, al hambre y a la muerte (especialmente a la muerte infantil) era lo que más turbaba la conciencia y sensibilidad de una forastera acomodada y lo que dio forma a mi trabajo, primero en el desarrollo comunitario y, muchos años después, en mi investigación antropológica (1997, p. 22).

Scheper-Hughes incorpora emociones y prácticas del pasado en su estudio, que una vez incorporado el extrañamiento antropológico, son vislumbradas desde una nueva óptica. De ahí que, en vez de pensar en los habitantes de aquellas zonas como personas analfabetas, cuyos puntos de vista debían ser modificados hacia el “desarrollo”, entiende que, como consecuencia de la alta expectativa de mortalidad infantil, tienen lugar las prácticas de abandono hacia los infantes, que tanto quiso eliminar en el pasado.

Son las altas posibilidades de muerte de los bebés, las que provocan que el amor materno se vea disuelto y no a la inversa. Es en este contexto en el que Scheper-Hughes (1997, p. 410) reitera que se trata de “una reacción culturalmente correcta”. Al descubrir una forma social propia (visión *emic*) de idear la muerte infantil, donde los infantes son considerados como seres transitorios, la autora revela también la “racionalidad” de ese comportamiento, muy bien detallado en su etnografía. Desde este punto de vista, la intervención social debía dar un giro, centrándose, no tanto en intentar cambiar la mentalidad de estas mujeres, sino en la transformación de las situaciones de extrema precariedad que padecen y que condicionan, en cierta medida, esta mentalidad (Jociles, 2002).

De este modo, lo que hace es poner en cuestión las definiciones -o categorías- de sentimiento y cultura. Desde su perspectiva, los sentimientos deben ser concebidos como resultado de las culturas, posicionándose estas como mecanismo constitutivo de tales sentimientos (Jociles, 2002).

En definitiva, el extrañamiento antropológico supone un re-planteamiento constante y una actitud vigilante hacia conceptos y categorías que aparecen para explicar la realidad. De manera opuesta a lo concebido muchas veces en nombre de la antropología social, esta no alude a que sea imprescindible el estudio de grupos extraños, o que el investigador esté en la obligación de presentarse ante los actores sociales como un “ignorante ingenuo”, preguntando sobre temas sobradamente conocidos, sino a la vigilancia que debe desarrollar ante las categorías utilizadas para el análisis de datos (Jociles, 1999, 2002; Sanmartín, 2003).

4.2.2. La observación participante

Una de las técnicas más representativas del trabajo de campo, tal y como ya se ha mencionado, es la observación participante. Se caracteriza por la ideación de datos empíricos a partir de lo captado por el etnógrafo mediante su participación en las actividades de los sujetos de estudio (Jociles, 2002).

En sus orígenes estuvo asociada a la descripción etnográfica de los primeros misioneros españoles en América (Lisón, 1971) y no fue hasta el siglo XX cuando comenzó a ser desarrollada por los antropólogos sociales. En la actualidad, se trata de

una técnica capaz de enriquecer los estudios de investigadores provenientes de diversas disciplinas. Así, la observación participante se caracteriza por la complejidad derivada de sus objetivos, su bajo nivel de formalización y su inserción en un trabajo de campo que abarca otras técnicas, constituyéndose como una experiencia particular que rodea al investigador y le proporciona un conocimiento específico (Sanmartín, 2003).

Ferrándiz (2011, p. 84) la describe como “el método central, definitorio y más auténtico de la etnografía”, siendo su principal aportación a las ciencias humanas y sociales, la tensión entre observación y participación, esto es, distancia y proximidad (Augé, 1996).

Por otra parte, para Gúber (2001, p. 57) se trata de una fusión de dos actividades: “observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno al investigador, y participar en una o varias actividades de la población”. En este sentido, el investigador forma parte de la vida cotidiana de los sujetos de estudio, llevando a cabo sus actividades y mostrando comportamientos similares a los de ellos; esto, acompañado de las observaciones y registros de todo lo que ve y escucha.

De acuerdo con Sanmartín (2003), el objetivo principal de la observación participante radica en conseguir la mayor cantidad de datos etnográficos posibles, con el fin de construir conocimiento sobre un determinado problema social. Este conocimiento puede ser alcanzado a partir de la inmersión del investigador en la realidad de sus sujetos de estudio mediante el trabajo de campo. De igual forma, esta técnica demanda, además de la formación teórica pertinente, de la adquisición de capacidades tales como la paciencia, el saber escuchar y el tener facilidad para adaptarse a diferentes situaciones, entre otras (Ferrándiz, 2011).

De igual modo, también se espera por parte de los sujetos de estudio que adopten una postura de comprensión y paciencia hacia el rol del investigador. En ese sentido, la observación participante implica una relación personal entre los actores sociales que tendrá una importante influencia en los resultados de la investigación. No obstante, resulta imposible establecer este tipo de relación con todos los miembros del colectivo a estudiar. Por tanto, el etnógrafo construye una relación de diálogo con un número determinado de personas, frecuentemente escogidas por ser poseedores de determinados conocimientos de especial interés para el trabajo, o bien por su disposición a colaborar

en este. Tales “mediadores” han sido llamados históricamente “informantes”, en tanto que son los encargados de explicar aquellos aspectos y variantes de su cultura que el etnógrafo desconoce (Ingold, 2018; Sanmartín, 2003).

Aunque muy utilizada, esta denominación también ha sido blanco de críticas, por hacer énfasis en una relación de carácter unidimensional que resta protagonismo a los sujetos de estudio, pasando por alto, en no pocas ocasiones, el retorno de los resultados de la investigación a los mismos (Bartolomé, 2003).

Más allá de estos elementos mejorables, no puede obviarse el hecho de que a diferencia de lo que sucede en otro tipo de investigaciones, el etnógrafo se presenta como un neófito sobre aquello que investiga. En este escenario, será el propio “informante” quien ejerza de guía en la inmersión cultural, explicándole aquello que no conoce y poniéndolo en contacto con personas que en un futuro puedan convertirse también en informantes. El desarrollo de esta relación implica, por supuesto, una ética profesional por parte del etnógrafo que vele por la confianza y la seguridad de los individuos con los que trabaja (Jociles 2018).

Otros aspectos que el investigador puede conseguir gracias a la observación participante, son, por ejemplo, hacerse con un lugar en el campo en el que desarrolla su estudio, así como la adquisición de claves culturales que potencien el uso de otras técnicas, dado que se trata de una herramienta fundamentalmente válida para apropiarse con datos sobre *el hacer* de los actores sociales estudiados (Jociles, 2018).

Siguiendo a Spradley (1980), el observador participante es poseedor de una serie de características distintivas que lo alejan de un participante ordinario. En este sentido, el primero tiene un doble propósito, puesto que amén de formar parte de las actividades sociales, lo hace con la finalidad de investigarlas en profundidad. Asimismo, una *atención aumentada* es prestada en contraposición a la *desatención selectiva* del participante ordinario, debido a que el investigador está alerta esforzándose por no dar nada por supuesto. Finalmente, se combina una experiencia *desde dentro* (que se busca a través del acceso a la cultura de los actores sociales sujeto de estudio) con una experiencia *desde fuera* (que viene dada por el hecho de no compartir esa cultura y/o por el extrañamiento antropológico) que conceden al etnógrafo la oportunidad de

experimentar acontecimientos que pueden traducirse en aspectos no considerados durante el establecimiento de categorías iniciales.

En último lugar, el investigador registra sistemáticamente lo observado (incluyendo sus propias conductas y pensamientos) con la finalidad de constituir “un material de adecuación referencial” (Guba 1990, p. 159) que favorezca tres escenarios: el análisis posterior de las prácticas registradas; el contraste empírico de los descubrimientos e interpretaciones; y el apoyo en las conclusiones obtenidas a partir de descripciones minuciosas sobre tales prácticas (Jociles, 2018).

Es necesario prestar atención también al hecho de que, aunque participar y observar son eventos que van unidos, se trata de dos procesos que pueden ser descritos por separado, sin dejar de destacar su interdependencia general dentro del trabajo de campo. Obviamente, para comenzar con la participación, hace falta observar el contexto de aquello en lo que se tiene intención de participar buscando entender de qué modo es posible hacerlo. Esta circunstancia pone de manifiesto la complejidad de las relaciones entre participación y observación, que viene dada por la multiplicidad de cualidades necesarias para abordarlas (Sanmartín, 2003).

Más allá de la vista y el oído, también tienen un papel destacado en la observación, el olfato y el tacto. Así, tan importante como aquello que se ve y escucha es tener sensibilidad por los sonidos, los olores, aromas, texturas y objetos que pueden ser vistos. Es menester tener en cuenta, por ejemplo, que en numerosos rituales se utilizan de manera significativa los sentidos, siendo ideal poder detectar este especial uso con la finalidad de comprender una parte importante de sus estrategias de expresión (Rockwell, 2009; Sanmartín, 2003).

La originalidad que ofrece este tipo de experiencias tiene especial impacto sobre el observador, puesto que concentra de manera simbólica todo lo relacionado con una tradición cultural diferente a la suya. Este nuevo entramado cultural es interiorizado por el investigador gracias a los sentidos. Igualmente, tal impacto posibilita poder relativizar su propia realidad social, necesaria para abrir nuevos horizontes (Sanmartín, 2003).

Esta ampliación no es fácil, siendo precisamente la experiencia en el campo la que puede favorecerla a partir de un proceso que comienza con la extrañeza, continúa con la

relativización de lo propio a partir del discernimiento de lo ajeno, y finaliza al conocer, gracias al trabajo de campo, aquello que antes se desconocía. De allí la importancia de la presencia del investigador en aquellos espacios en los que efectúa la observación (Sanmartín, 2003).

Es esa presencia en el campo, la que posibilita un mayor peso en la trascendencia epistemológica de esta técnica. Aquí radica la necesidad de enfatizar la contextualización, reconociendo que el significado de los datos recogidos no depende únicamente de la calificación otorgada por el investigador, como parte de una determinada comunidad científica. En efecto, si tal comunidad está en posesión de unos determinados códigos lingüísticos marcados por un sistema epistemológico compartido por sus miembros, es necesario recordar que los actores entienden los significados de sus conductas siguiendo unos patrones culturales específicos. En este sentido, el investigador no debe dar por descontado la aplicabilidad absoluta de sus estilos de categorización sobre aquello que cree observar respecto a la realidad de lo observado. Por ello, a la hora de redactar el informe final deben ser incorporadas también las categorías nativas, que una vez reconocidas, plantearán la necesidad de replantearse las propias. Así es como el análisis de la realidad de los actores, acaba por transformar las bases sobre las que parte el observador (Jociles, 2002, 2018; Sanmartín, 2003).

En no pocas ocasiones ha sido considerada como innecesaria esta atención previa a las concepciones de los sujetos de estudio, aún más, si con ellos se comparten pautas culturales. Sin embargo, ese modo de proceder lo que hace es confundir la diferencia cultural con la distancia metodológica. Incluso estudiando la cultura propia, siempre es necesario establecer una distancia crítica apoyándose en metodologías de las ciencias sociales (Jociles, 2002; Sanmartín, 2003).

Es por ello por lo que desde esta perspectiva se demanda el desarrollo de la investigación por parte de profesionales que, habiéndose formado previamente, sean capaces de situarse en una distancia metodológica ideal ante aquello que observan, más aún si se trata de sus propias comunidades y culturas.

En consecuencia, *estar allí* supone algo más que solo estar presente físicamente. Comporta la participación activa, distribuida en formas y grados según el tipo de grupos y/o actividades sobre las que se observa. Al respecto, muchas veces se concibe que la

observación debe desarrollarse bajo un rol que oculte, en la medida de lo posible, el ejercicio investigador, para conseguir datos “más fiables” puesto que los sujetos pueden dar información distorsionada al sentirse observados. De acuerdo con Sanmartín (2003), no se trata más que de una falta de comprensión sobre el verdadero objetivo de la observación, ya que de ser aplicada adecuadamente, los observados no tienen por qué sentirse examinados. En este sentido, es tarea del investigador alcanzar la aceptación por parte de los sujetos de estudio, quienes, progresivamente, se van acostumbrando a su presencia.

Esto no significa que las relaciones no tengan dificultades, ya que como comentamos anteriormente, se trata de procesos con una complejidad considerable, pero, siempre y cuando el investigador desarrolle su papel con sensatez, respetando las normas y límites impuestos, podrá acceder a la mayoría de las situaciones sociales que se proponga estudiar (Jociles, 2002; Sanmartín, 2003).

Por otro lado, el investigador también debe ser tomado como emisor de información hacia sus interlocutores. En ello radica la importancia de la participación, teniendo en cuenta que en función de su presencia e interacción con los actores, serán obtenidos determinados datos. Las emociones mostradas por los sujetos fluctúan también en función de la interacción establecida con el investigador.

Una metodología complementaria de este enfoque es la investigación participativa, cuyos fundamentos teóricos podrían ser asociados a clásicos como Mauss (1966) y Weber (1944), en el sentido en el que destacaron la importancia del acercamiento a la realidad en su totalidad, ubicándose en el punto de vista del otro, haciéndolo partícipe en la propia investigación. Desde este tipo de investigación lo que se busca es hacer conscientes a las personas sobre la potencialidad de sus recursos para construir conocimiento, con la finalidad de que sean ellos los propios protagonistas de la transformación de sus realidades (Melero, 2011).

En definitiva, lo que se espera del investigador que escoja la observación participante como técnica para el desarrollo de su estudio, es tener siempre en cuenta la diversidad en la amplitud de los niveles de complejidad a los que se enfrenta estudiando la vida social, con la finalidad de ensanchar su mirada y así poder detectar los contrastes,

asociaciones y relaciones entre los elementos culturales que componen el campo de su estudio.

4.2.2.1. *El diario de campo*

Uno de los principales elementos definitorios de la observación participante es el registro sistemático de los datos obtenidos mediante el uso del diario de campo (Jociles, 2002).

Se trata de un pequeño cuaderno portado por el investigador durante sus observaciones, en el que va anotando todas aquellas expresiones escuchadas y/o ideas surgidas a partir de lo contemplado. En la actualidad, muchos investigadores transcriben las notas de campo al ordenador, aunque se siguen usando fichas por temas, siempre ajustándose al estilo de trabajo propio del etnógrafo (Sanmartín, 2003).

Es un instrumento fundamental a la hora de contemplar el discurso social. La separación temporal de las inscripciones y su constancia durante todo el período de investigación son, probablemente, las únicas características presentes en todos los diarios de campo. En lo que se refiere al contenido y su organización es posible encontrar desde una serie de cuadernos de campo en los que se recogen observaciones muy estructuradas, hasta un único diario personal, repleto de subjetividad. Su estructura permite realizar tanto un registro sistemático como comentarios libres resultantes de diversas lecturas. Asimismo, posibilita el avance de conclusiones, tomando conciencia de los propios prejuicios y destacando los puntos fuertes y débiles de la observación. Puede ser concebido también como un banco de trabajo, que sirve como soporte para ensayar, formular hipótesis, hacer críticas teóricas, etc. (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Obviamente esta dinámica demanda disciplina organizativa para mantenerlo al día. El objetivo de las descripciones registradas es ir construyendo la etnografía que va a posibilitar el análisis y la posterior reflexión. El hecho de poner en palabras aquello observado implica la toma de decisiones influidas por las comparaciones hechas. A partir de tales comparaciones y de lo constatado mediante observación es posible inferir la naturaleza de lo observado, dándole primera forma en el registro a través de la especificación de los posibles sentidos que pueda tener (Jociles y Franzé, 2008).

Se trata de un deber que implica un considerable grado de esfuerzo para dar fe de la manera más rigurosa posible de todo aquello que la experiencia de campo ha permitido al investigador conocer, explicando en términos de una cultura lo que es propio en otras, generando, con frecuencia, nuevas categorías que faciliten la comprensión de lo ajeno. Por tanto, es un ejercicio que requiere de la modificación de lo propio, esto es, la transformación del investigador, para poder entender otras realidades (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Los contenidos que pueden ser incluidos en un diario de campo son de diverso tipo, según los objetivos de la investigación. Siguiendo a Jociles (2002), el guion básico de un diario de campo, consta de los siguientes apartados:

Apartado 0: *fecha/lugar* o lugares en que se observa.

Apartado 1: *Observaciones*. Aquí se recogen “en limpio” los datos obtenidos en las observaciones y se organizan las notas de campo. Se incluyen también las conductas del investigador que le han permitido acceder a tales datos.

Apartado 2: *Interpretaciones provisionales*. Se trata de ideas que se le van ocurriendo al investigador mientras desarrolla la técnica y quiere dejar registradas para un análisis posterior. Su carácter provisional invita a que sean formuladas de una forma interrogativa más que asertiva.

Apartado 3. *Autoanálisis*. Tienen cabida todos aquellos sentimientos emanados de los estados anímicos que acompañan al etnógrafo a lo largo del período de observación. En este apartado también tiene lugar un autoanálisis de carácter más epistemológico, considerando las potenciales prenociones, los sesgos y su forma de relacionarse con los sujetos investigados, además de la posición desde la que asume estar observando, con la finalidad de tener en cuenta, en la medida de lo posible, de qué modo influye todo esto en la construcción de su objeto de estudio.

Apartado 4. *Cobertura*. Este apartado sirve como recordatorio sobre los datos ya recogidos y los que faltan por recoger en función de los objetivos formulados, obviamente pudiendo modificarse a medida que va avanzando el proceso de investigación.

Apartado 5. *Problemáticas emergentes*. A medida que el etnógrafo avanza en el desarrollo de su investigación, puede descubrir nuevas problemáticas, que deben ser explicitadas, decidiendo coherentemente si es oportuno o no indagar sobre ellas o, por el contrario, dejarlas solo señaladas.

Apartado 6. *Prospectiva*. Se constituye con un plan de trabajo para días posteriores, en lo tocante a aquello que falta por cubrir, a las problemáticas emergentes, etc.

4.2.3. Las entrevistas

De acuerdo con Gúber (1994, 2001, 2005), la entrevista está constituida por un conjunto de intercambios discursivos sobre temáticas particulares entre el que pregunta y el que responde. Se trata así de una práctica discursiva en la que los datos son erigidos entre el entrevistado y el entrevistador.

La entrevista abierta y/o semi-abierta, al contrario de lo que ocurre con la entrevista cerrada, busca que el entrevistado atienda a las preguntas del investigador desde sus propias categorías de pensamiento. Con tal fin, discurre hacia una conversación idílica en la que uno habla y el otro escucha, interviniendo solo cuando lo estima imprescindible, con el objetivo de aclarar dudas y/o guiar la conversación hacia algún elemento de especial interés. Para asegurarse de que no se pierde detalle, usualmente son conversaciones que se graban, para posteriormente ser transcritas y analizadas por el investigador (Celigueta y Solé, 2013).

En esta línea, Oxman (1998) destaca la importancia de tener en cuenta el nivel pragmático y performativo de este proceso comunicativo, ya que lo narrado está profundamente ligado a las condiciones de producción y el contexto social. Cuando el entrevistado cuenta algo sobre sí mismo, lo hace mediante un ejercicio de carácter reflexivo donde se ubica y sitúa al entrevistador en una relación social. Aquello que dice está relacionado con el papel que busca representar ante su interlocutor, pero también respecto a la imagen que ha interiorizado como aquella asignada por el entrevistador (Merlinsky, 2006).

Para que el investigador pueda editar acertadamente la entrevista interpretando lo expresado, es necesario que esté inmerso en el contexto en el que los discursos cobran

sentido, alejándose de articular el texto como simple descripción del punto de vista *emic*.

Aún cuando el interés recae sobre el entrevistado, la entrevista no solo consta de una transmisión de saberes que tiene en cuenta aquello dicho, sino de una situación comunicativa construida de manera gradual y en colaboración entre ambos participantes (Celigueta y Solé, 2013; Jociles, 2002).

Por lo general, las acciones involucradas en el proceso de la entrevista son las siguientes: el entrevistador hace una introducción sobre su persona, explicando las razones de su estudio y solicitándole al entrevistado su colaboración. Una vez que el entrevistado se muestra de acuerdo, el investigador comienza a realizar, primero, una serie de preguntas de carácter introductorio, para luego entrar en otras de carácter más general, formulando, finalmente, las más específicas (Pizarro, 2014).

Por otro lado, el investigador necesita de una auto-objetivación que identifique sus preconceptos y prenociones (Bourdieu y Wacquant, 1995). Tal auto-reflexión supone poder visualizar la participación de los marcos interpretativos desde los que el entrevistador lleva a cabo la construcción de conocimiento. De ahí la necesidad de prestar atención tanto a los tamices utilizados para *escuchar* a los sujetos como a los filtros mediante los cuales se re-significa el objeto de estudio (Jociles, 2002).

Coincidimos con Bourdieu (1999), cuando argumenta que para investigaciones de carácter social, como la nuestra, lo que se espera conseguir mediante las entrevistas es demostrar, por un lado, que aquellos lugares a los que se les atribuye el adjetivo de “difíciles”, en efecto, implican una complejidad a la hora de describirlos y pensarlos, siendo urgente sustituir la banalización de imágenes, por una representación más compleja, basada en la materialización de las propias realidades pero a través de diferentes discursos. Por otro lado, es imprescindible dejar de lado un punto de vista central y dominante, desde el cual suele colocarse el investigador, merced de una multiplicidad de perspectivas correspondientes con la pluralidad de puntos de vista que coexisten y muchas veces son contrapuestos (Bourdieu, 1999).

En este sentido, las entrevistas posibilitan el análisis pormenorizado de tales puntos de vista, gracias, en gran medida, a la posibilidad de poder grabar el habla sin tener que

dejarle todo el peso a la memoria –nunca infalible- del investigador para retener de manera exacta todo aquello que se dijo.

Así, se debe tener siempre en mente que los discursos emanan de personas que ocupan posiciones sociales y que son producidos en contextos estructurales específicos; esto deja entrever no solo las ópticas desde las que habla, sino el tipo de información que puede dar, en tanto que tales perspectivas condicionan lo que se alcanza a saber y de qué forma, así como los contextos que obviamente influyen en lo que se dice y lo que no (Jociles, 2002).

Por otro lado, tal y como apunta Bourdieu (1979), la entrevista suele ser concebida como una técnica más neutral, identificando ilusoriamente la neutralidad ética con la epistemológica. El hecho de que las preguntas se hagan con la intención de alejarse de cualquier juicio de valor, no implica que se consigan llevar a cabo fuera de los marcos interpretativos del investigador y por consiguiente, que no impongan las distinciones en ellos contenidas.

En definitiva, el modo en el que se enuncian las preguntas y las relaciones establecidas con los entrevistados no es asunto baladí, antes bien, se trata de elementos de vital importancia si se quiere evitar imponer valores o distinciones del entrevistador, a través del acercamiento, en la medida de lo posible, de la situación de entrevista a una conversación distendida.

Teniendo en cuenta que, dentro de la investigación social, y, concretamente el estudio de poblaciones en riesgo de exclusión, está más que demostrada la idoneidad del uso de metodologías de carácter cualitativo, caracterizadas por la participación y el diálogo de saberes, hemos hecho un análisis a conciencia sobre los aportes de cada una de estas técnicas con la finalidad de establecer la metodología de trabajo.

En este sentido, trabajamos por incorporar la mirada antropológica y con ella, el *extrañamiento*, necesario para acceder a las diferentes realidades contextuales y puntos de vista de los participantes desde una posición que respete las diferencias y se muestre comprometida con el uso de la información recogida en pro de la mejora de la calidad de vida de tales colectivos.

Entendemos que la etnografía capacita a los profesionales para la crítica transformadora y la modificación de las prácticas y los modelos de trabajo socio-educativo.

Así, hemos desarrollado una investigación sustentada en el uso del diario de campo, para recoger y dejar constancia de los hechos acaecidos durante la puesta en marcha del Programa Fondos-Conocimiento-Familias, todo ello con la ayuda de la observación participante hecha por las investigadoras, así como de entrevistas llevadas a cabo tanto a las profesionales de la Fundación Secretariado Gitano, colaboradoras fundamentales, como al profesorado de los centros escolares participantes en la segunda fase del programa, y análisis de los relatos de vida hechos por los niños y niñas participantes con la ayuda de sus madres, siguiendo una línea de trabajo que también incorpora la narrativa como una representación de significados que las personas utilizan para dar sentido a su experiencia y acciones personales (Bolívar, 2002).

Ello con la finalidad de conocer elementos culturales de la vida de las personas susceptibles de convertirse en Fondos de Conocimiento, sin olvidarnos de la importancia de los discursos de los actores, siendo estos los que definen, construyen y sitúan a los sujetos en posiciones desiguales en los distintos espacios del campo social.

4.3. Objetivos generales y específicos

En este trabajo investigamos los Fondos de Conocimiento de las familias gitanas participantes en el Programa Fondos-Conocimiento-Familias. Se trata del primer estudio de estas características realizado en la Comunidad Autónoma de Galicia.

El objetivo principal consiste en estudiar la relevancia de los Fondos de Conocimiento de las familias gitanas como capital cultural susceptible de ser incorporado a los proyectos educativos de los centros escolares.

Lo que se pretende, por tanto, es conocer sus realidades culturales, para diseñar líneas de trabajo educativo en las escuelas. Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el papel de las familias gitanas en la escuela, como agentes portadores de Fondos de Conocimiento.

2. Estudiar el enfoque de los Fondos de Conocimiento como estrategia para la mejora de las competencias interpersonales en el alumnado gitano.

3. Analizar en qué medida la incorporación del enfoque de los Fondos de Conocimiento puede influir en la mejora del rendimiento académico del alumnado gitano.

4. Estudiar cómo la incorporación de los Fondos de Conocimiento en las aulas puede favorecer la puesta en valor de los recursos socioculturales de la comunidad gitana.

Los objetivos que nos hemos planteado responden al análisis de una realidad concreta que quiere contribuir en la mejora de las relaciones entre familias gitanas y centros escolares, repercutiendo esto en la optimización del rendimiento académico del alumnado.

4.4. Diseño e implementación de un programa de intervención educativa basado en los fondos de conocimiento

4.4.1. Programa Fondos-Conocimiento-Familias: su origen y estructura

El Programa Fondos-Conocimiento-Familias es una propuesta en experimentación que fundamenta sus bases en estudiar la potencialidad del enfoque de los Fondos de Conocimiento para fomentar la implicación de las familias gitanas en la educación de sus hijos/as y mejorar sus posibilidades de éxito educativo. Lo hemos puesto en marcha durante el curso académico 2017-2018 en 3 centros educativos de la ciudad de Pontevedra en colaboración con la Fundación Secretariado Gitano de la misma ciudad. Para ello, se firmó un convenio de colaboración entre la USC y la Fundación (Anexo 1).

Partimos de la perspectiva de que al capitalizar los recursos de los hogares y de otras comunidades, podemos organizar procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula mucho más efectivos para el alumnado gitano. Teniendo esto en cuenta, la cuestión primordial es *poner en valor* el capital cultural de las familias, entendiendo éste como un conjunto de saberes que deben ser reconocidos y legitimados por la escuela. Tal aspecto cobra una especial relevancia al tratarse de una comunidad cuya historia ha sido invisibilizada,

y que se refleja en los pocos o inexistentes contenidos curriculares relacionados con la cultura gitana en los centros educativos de nuestro país (García-Pastor, 2009).

Cabe destacar que en determinadas comunidades autónomas ya se están propiciando iniciativas para incorporar la historia gitana en el currículo escolar. Tal es el caso, por ejemplo, de la Generalitat Valenciana⁵ que ha propuesto unidades didácticas para alumnado de primaria, y, Castilla y León⁶ en su *ORDEN EDU/71/2016, de 8 de febrero, por la que se constituye un grupo de trabajo para la elaboración de unidades didácticas y materiales curriculares innovadores para el estudio y difusión de la historia y la cultura del pueblo gitano y su inserción en el currículum de Castilla y León*.

En el caso de Galicia, la Xunta ha firmado diversos acuerdos con la Fundación Secretariado Gitano para la proyección de la cultura gitana y la defensa de sus derechos⁷, así como el apoyo establecido a través de la *Estrategia de Inclusión Social de la Población Gitana en Galicia 2014-2020*, en la que se recogen diversas medidas de carácter social, económico y educativo, específicamente constituidas para la población gitana en esta Comunidad.

Recordemos que el enfoque de los Fondos de Conocimiento nace con la función de dar voz y protagonismo a familias pertenecientes a grupos en riesgo de exclusión por su origen, etnia, condición social, etc. Se trata, así, de comunidades que han sido tradicionalmente silenciadas y cuyos recursos culturales (desde el idioma hasta los sistemas de *reciprocidad* establecidos entre vecinos/as) no suelen contar como tales para las instituciones escolares por tratarse de colectivos con elevados niveles de pobreza y/o marginación.

Atendiendo a lo anterior, y después de haber hecho una revisión exhaustiva sobre la literatura de los Fondos de Conocimiento y todos los contextos en los que este enfoque ha sido aplicado al albor de metodologías contextualizadas, nos parece acertado considerar su incorporación en el trabajo con las familias gitanas que forman parte de nuestro estudio.

⁵ <http://www.ceice.gva.es/es/web/convivencia-educacion/reico-poble-gitano>

⁶ <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-71-2016-8-febrero-constituye-grupo-trabajo-elabor>

⁷ https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2012/20120703/AnuncioCA05-260612-0001_es.html.

Todo esto se ve reforzado por la constatación de la relación existente entre la participación de las familias gitanas en la escuela y su impacto en el rendimiento académico del alumnado (Bhopal, 2004; Derrington, 2007; Roma Educational Fund, 2010).

También tomamos como ejemplo experiencias previas, tales como el estudio longitudinal presentado por Flecha y Soler (2013) en el que se destaca como uno de los mayores aportes de las familias gitanas a la escuela el de la *inteligencia cultural*, basada en sus propias experiencias y el contexto cultural que comparten con sus hijos (Oliver y Gatt, 2010).

Por otra parte, nos interesa, igualmente, estudiar la constitución de este colectivo como resultado de una dinámica sociopolítica de emancipación, esto es, cómo se conciben estructuralmente en la sociedad (Araujo y Martuccelli, 2010).

El sujeto que cada uno puede llegar a ser se define en función de los principios que lo guían y aquello que su experiencia social le dicta acerca de las posibles vías para introducirse y orientarse en lo social. De este modo, estableciendo distancia de una visión sustantiva o de puro flujo nómada (Braidotti, 2000; Derrida, 1967), el sujeto precisa ser entendido como una *configuración*.

En este sentido, como ya recogía Bourdieu (1997), los actores sociales cuentan con expectativas que no se ajustan, estructuralmente hablando, a sus posibilidades de materialización. Ello se debe a que la cultura genera deseos que, bajo la etiqueta de “expectativas”, constituyen una distancia social y con ello, una frustración en aquellos sujetos que se encuentran en situaciones sociales que les impiden alcanzarlas.

Situándonos en este escenario, la cultura ya no se concibe meramente como un elemento integrador entre el individuo y la sociedad, sino que también se configura como un factor determinante de fisión entre uno y otra.

Por supuesto, los actores continúan influidos en sus procesos de socialización por componentes culturales que los moldean, pero ahora ha de tenerse en cuenta el rol cada vez más ambivalente de la cultura en determinados contextos (Araujo y Martuccelli, 2010).

El estudio de tales procesos nos permitirá crear condiciones para el establecimiento de actos dialógicos positivos en los espacios en los que nos situemos para desarrollar nuestra investigación. Asimismo, este análisis implica estar atentos a las interacciones tanto dialógicas como de poder construidas, y a la influencia de la estructura social en todas las situaciones dadas en el contexto escolar. Esto va a favorecer el estudio de las dinámicas de profesorado, que, por ejemplo, tenga bajas expectativas con respecto a un grupo específico de alumnado, pudiendo diseminar tal postura mediante el análisis del discurso, gestos, etc.

Específicamente, refiriéndonos al alumnado gitano, Oliver y Gatt (2010) establecen que aquellos actos de poder utilizados de forma negativa contra este colectivo, van a perpetuar el fracaso escolar, puesto que dan a lugar a elementos como la falta de solidaridad, resultante en una alta conflictividad atribuida al propio alumnado estigmatizado. Esta es una de las razones por la cuales el proceso de interacción entre profesor-alumno es vital, siendo que la orientación recibida en la escuela va a ser decisiva en sus trayectorias académicas y/o laborales.

Y es que de eso se trata la *Pedagogía Culturalmente Responsable* (PCR), del compromiso por el establecimiento de actos comunicativos dialógicos que favorezcan la libertad de los niños, bajo un clima de igualdad y respeto que repercuta en buenos resultados académicos, motivándolos así a continuar en la escuela. El carácter integral de la PCR parte de la premisa de que los docentes tienen que dar cuenta de la cultura de sus alumnos en lo que respecta a sus hábitos y tendencias de enseñanza (Berryman, SooHoo, & Nevin, 2013; García-Sánchez & Faulstich, 2019).

Con la finalidad de alcanzar estos resultados, es importante incorporar en las aulas metodologías culturalmente sensibles (Green, Camilli, & Elmore, 2006), en las que el conocimiento es co-construido entre el investigador/docente y los participantes/alumnos, teniendo en cuenta no solo la transmisión del conocimiento sino también cómo se produce este.

Para cumplir este objetivo es necesario que el investigador/docente consiga volverse competente en la cultura del grupo investigado; no obstante, la competencia cultural tiene también el poder de reforzar el dominio del investigador. Por ello, es menester desarrollar escenarios a partir de los cuales los grupos sujeto de estudio puedan definir,

desde su agencia propia, cómo implicarse, relacionarse e interaccionar en la co-creación del conocimiento (Berryman, et al., 2013; García-Sánchez & Faulstich, 2019).

La PCR pone en valor todos aquellos antecedentes y experiencias culturales de los estudiantes para informar la pedagogía (Ladson-Billings, 1995; Moll, et al., 1992). En este marco, no solo se consideran fundamentales los recursos culturales de los participantes para el diseño de la investigación, sino también la vida de los investigadores, puesto que ambos ejes van a construir procesos de creación de significados relevantes.

Si bien es cierto que la rama más crítica de antropología de la educación se interesó por la transparencia de los prejuicios y subjetividades del investigador, fue la pedagogía crítica, en su búsqueda de la paridad con los participantes, la que logró comprender la necesidad de que estos fuesen reconocidos como expertos de su propio conocimiento (Freire, 1981; Kincheloe & Steinberg, 2008).

Este soporte teórico nos sirve como referente para la inclusión del enfoque de los Fondos de Conocimiento en la escuela, con el apoyo de la Fundación Secretariado Gitano y las familias participantes. Así, nuestro planteamiento busca tener en cuenta los aspectos positivos de los trabajos realizados anteriormente y aquellos que siguen en marcha por parte de la Fundación, añadiendo, como eje central, el tema de la participación familiar, clave para la mejora de los resultados académicos del alumnado (Santos Rego, et al., 2016).

Específicamente, el programa Fondos-Conocimiento-Familias surge con la idea de complementar el programa *Promociona* (Fundación Secretariado Gitano) para ámbito educativo, dirigido al alumnado, las familias, los centros escolares y otros agentes sociales.

*Promociona*⁸, surge en 2009 como parte del Programa Operativo Plurirregional de Lucha contra la Discriminación, que hasta ese momento había sido utilizado en exclusiva para acciones de inserción laboral (Programa Acceder).

Su objetivo principal es que los jóvenes gitanos concluyan los estudios obligatorios y continúen estudiando con la finalidad de reducir drásticamente las cifras de abandono

⁸ <https://www.gitanos.org/que-hacemos/areas/educacion/promociona.html>

premature en los estudios y con ello, mejorar las condiciones de acceso al mercado laboral, promoviendo la igualdad de oportunidades.

A nivel estructural, *Promociona* se encuentra dividido en tres niveles: en primera instancia, un nivel con *carácter individual*, en el que se diseña un plan de trabajo individualizado con cada alumno/a; un segundo nivel de carácter *grupal*, constituido por sesiones grupales de apoyo escolar y orientación para trabajar competencias dirigidas tanto al alumnado como a sus familias; y, un tercer nivel *sociocomunitario*, que se desarrolla a través de campañas de sensibilización, encuentros, etc.

Además, desde la Fundación se presta asesoramiento y formación dirigida al profesorado y otros profesionales interesados en mejorar sus competencias en el trabajo con el alumnado gitano en el marco de la atención a la diversidad y apoyo para que logren alcanzar niveles educativos post-obligatorios a través de tutorías y encuentros grupales tanto locales como regionales y estatales.

En definitiva, se trata de un programa basado en una forma de aprendizaje dialógico entre los distintos participantes (profesorado, Fundación, familias, y alumnado). Este proceso conlleva una transformación en el contexto social del alumnado mediante el aumento de las interacciones educativas en los diversos espacios en los que se desenvuelven (FSG, 2017).

En este marco, nuestra propuesta se presenta como una extensión de la labor de esta organización, con la novedad de trabajar con las familias introduciendo el enfoque de los Fondos de Conocimiento, para reforzar, por un lado, su papel en la educación de sus hijos, y por otro, motivar su participación e implicación en la escuela.

Entendemos que la incorporación de los Fondos de Conocimiento en el currículo escolar mejora tanto la motivación del alumnado como la de sus familias, al ver reconocidas sus experiencias de vida, dándoles valor en un entorno como el escolar. Por otra parte, esta incorporación permite sensibilizar a padres, maestros y alumnos sobre el potencial educativo que guardan todas las familias.

Concretamente, el Programa Fondos-Conocimiento-Familias se estructura en dos fases interconectadas, planificadas a partir de un trabajo previo de toma de contacto y análisis de necesidades de los participantes:

a) La primera fase del programa tuvo como protagonistas exclusivas a las familias, con las que se llevaron a cabo ocho sesiones formativas en las instalaciones de la FSG-Pontevedra, de dos horas de duración, en las que se trabajó de forma paralela con las madres y los hijos.

Con las primeras, se abordaron temas relacionados con la cultura, la educación emocional, pautas de crianza que influyen en el rendimiento académico, y el funcionamiento del sistema educativo, destacando el importante papel de la escuela y la productividad de la comunicación padres-hijos en la búsqueda de una mayor implicación familiar. Con los alumnos centramos el trabajo en los métodos de estudio, la organización de los tiempos para la realización de las tareas, además de cuestiones relacionadas con la buena alimentación, el descanso o la puntualidad. Todo esto mediado por dinámicas interactivas y de juegos, a fin de facilitar actitudes positivas en la infancia con respecto a su participación en las actividades. Esta fase resultó esencial para poder implicar a las madres en las sesiones de trabajo escolar de sus hijos/as, objeto del siguiente bloque del programa.

En lo relativo al desarrollo de estas sesiones, destaca la importancia de partir de las condiciones socioculturales de las familias gitanas, con el objeto de interpretar sus discursos y ajustar la propuesta de intervención. De tal manera que, a fin de prestar atención a tales características, entendimos que la metodología a utilizar debía ser activa y participativa, tratando, ante todo, de establecer un diálogo enriquecedor con las mujeres que deciden encontrar en las sesiones un espacio de escucha y reflexión, en cierto modo liberador de sus sentimientos, sueños o frustraciones.

Tabla 2. Temporalización y actividades propuestas para la 1ª Fase del programa (madres)

Diciembre	
4	1ra sesión. Presentación del programa, dialogar con las familias para que comenten sus dudas, expectativas, etc. <i>El papel de la educación.</i> Explicar la importancia de la educación sobre todo relacionándola con la defensa de sus derechos (capacidad crítica, etc.) Importancia del papel de la familia en la educación de sus hijos (participación, colaboración, etc.)
11	2da sesión. <i>El papel de la cultura/culturas.</i> Explicar que todas las culturas son válidas, no hay superiores/inferiores, comentar qué elementos son los más importantes para ellas, aspectos que puedan compartir con nosotros y después nos sirvan para trabajar con el alumnado (estereotipos, medios de comunicación, identidad, etc.). - Análisis de una fotografía que tenga un valor simbólico especial para las familias.
18	3ra sesión. <i>Cómo las familias pueden ayudar a sus hijos a estudiar mejor I.</i> Hábitos de organización y estudio con sus hijos, tales como costumbres, normas y estrategias que posibilitan la mejora del rendimiento escolar.

Enero	
15	4ta sesión. <i>Cómo pueden ayudar las familias a que sus hijos trabajen mejor II.</i> Educación emocional, apoyo familiar, palabras de afecto y aprobación, y motivación.
26	5ta sesión. <i>El Sistema Educativo en España.</i> Cómo funciona el sistema, los distintos caminos que se pueden seguir, la importancia de la promoción de sus hijos, y responder a las dudas, cuestionamientos, etc. Importancia de la FP/Básica. En esta sesión también se trabaja la segunda parte de los hábitos y organización de estudio con los hijos.
29	6ta sesión. <i>Derechos/deberes.</i> Cuáles son sus derechos/deberes como padres en lo que atañe a la escolarización de sus hijos/as. Propuesta la visita de orientador de centro, y/o miembro de AMPA para que se conozcan y también se establezca una relación/contacto más cercano con el centro.

Febrero	
5	7ma sesión. <i>Educación Emocional.</i> Segunda parte de la sesión de educación emocional. Las madres están invitadas a escribir unas cartas en las que pueden expresar sus emociones con respecto a sus hijos/as. Evaluación del programa con las familias.

Tabla 3. Temporalización y actividades propuestas para la 1ª Fase del programa
(niños y niñas)

Diciembre	
4	1ra sesión. Presentación del programa. <i>Lugar de Estudio.</i> ¿Qué son los hábitos y Técnicas de Estudio? Lluvia de ideas con los participantes y luego una explicación dinámica y sencilla. Explicación del lugar de estudio. Factores ambientales. Qué tenemos que modificar de nuestro lugar de estudio. Dinámicas de motivación.
11	2da sesión. <i>Método de estudio.</i> Continuación del lugar de estudio. Factores personales (de orden físico y psíquico). Pre-lectura de cuentos de forma individual (específicamente seleccionados y adaptados). Dinámicas de motivación.
18	3ra sesión. <i>El tiempo de Estudio.</i> Pre-lectura y lectura comprensiva. Planificación del estudio/tiempos (explicación teórica). Hacer un calendario semanal en el que dibujen las actividades extraescolares que realizan a lo largo del día, y comentar cuáles son las mejores horas para que estudien/repasen/hagan los deberes
Enero	
15	4ta sesión. <i>Método de estudio II.</i> Explicación teórica sencilla y dinámica sobre lo que son las notas al margen y subrayado. Hacer un collage, con imágenes que pueden estar relacionadas con esos cuentos, y/o con su vida/actividades cotidianas que más les gustan/llaman la atención, aficiones, etc. Dinámicas de autoestima.
26	5ta sesión. <i>Método de estudio III.</i> Explicación sencilla sobre lo que son los esquemas, para qué sirven, en qué contexto se utilizan, etc. Realizar con ellos un esquema de ejemplo, utilizando como referencia un texto específicamente selección para trabajar. Dinámicas de esparcimiento.
29	6ta sesión. <i>Método de estudio IV.</i> Explicación sencilla sobre la memoria, su clasificación, los factores que intervienen en el rendimiento de la misma, etc. Dinámica relacionada con el uso de la memoria.
Febrero	
5	7ma sesión. <i>Evaluación del programa.</i> Repaso general de los contenidos trabajados. Dinámica/diálogo con los alumnos para conocer cómo se sienten; la utilidad del programa; lo que les pareció más/menos útil; más o menos difícil; lo que más les gustó del programa.

El día 20 de abril de 2018 se llevó a cabo una sesión a mayores para informar a las familias y a sus hijos/as sobre el trabajo que se estaba llevando a cabo en los centros, con la finalidad de pedir su colaboración e implicación en las actividades, destacando la importancia de estas como una continuación del programa.

De esta forma, una vez finalizada la primera fase, establecimos una reunión en la sede de la Fundación Secretariado Gitano de Pontevedra, con todos aquellos profesores y profesoras además de orientadores/as y directores/as de los tres centros a los que acudían los/as niños/as participantes en la primera fase del programa.

En dicha reunión explicamos nuestro enfoque de trabajo y los objetivos que queríamos alcanzar, informamos también de las sesiones de con las familias, y finalmente propusimos el desarrollo de una Unidad Didáctica para incorporar los Fondos de Conocimiento del alumnado.

Al finalizar la reunión facilitamos a los participantes documentación sobre definiciones y trabajos previos con los Fondos de Conocimiento en las escuelas, y les dimos un margen de tiempo para que confirmasen su participación en esta segunda fase.

b) La segunda etapa del programa se llevó a cabo en los tres centros de escolarización del alumnado participante en la primera fase del programa: CEIP San Benito de Lérez, CEP Marcos da Portela y CEIP Cabanas de Salcedo. El objetivo principal planteado en esta fase fue la incorporación de los Fondos de Conocimiento familiar de los niños y niñas gitanos en el currículo escolar.

Se estructuró de manera que fuese desarrollada en siete días (7 sesiones), durante los meses de abril y mayo de 2018.

Tabla 4. Temporalización 2ª Fase del programa (centros educativos)

DÍA 1	DÍA 2	DÍA 3	DÍAS 4/5/6/7
Actividades 1 y 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5
Aula	Casa/Aula	Casa/Aula	Casa/Aula
1 sesión	1 sesión	1 sesión	4 sesiones

Así, el trabajo consistió en el desarrollo, con seis grupos de alumnos/as de 3º, 4º (2), 5º y 6º (2), de Educación Primaria, de la Unidad Didáctica *Relato de vida familiar*⁹(Anexo 2), de carácter interdisciplinar. Las actividades que la conforman culminan con la elaboración de una narración autobiográfica por parte de las madres/abuelas.¹⁰

La UD propuesta está constituida por cinco actividades, que incluyen sub-tareas de tres tipos: introducción, estructuración y aplicación. Las tareas introductorias buscan incorporar aprendizajes para transformar las ideas previas de los alumnos en conocimiento escolar. El objetivo de las actividades de estructuración, por su parte, es intentar que el alumnado organice las experiencias que desarrolló y establezca las relaciones oportunas de estas con sus concepciones de partida. Finalmente, en las actividades de aplicación, los discentes deben usar el conocimiento adquirido en nuevas situaciones o ámbitos.

Actividad 1. ¿Cómo es mi familia?

Cada alumno/a dibuja a su familia, usando lápices y colores, debiendo anotar debajo de cada miembro la relación de parentesco que mantiene consigo: mamá, papá, hermana, hermano, etc.

Actividad 2. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian?

Partiendo de la actividad anterior, se establecen preguntas tales como: ¿en qué se parecen / qué tienen en común las familias? ¿En qué se diferencian?.., con el fin de analizar las diferentes estructuras familiares presentes en la clase. Se busca llegar a la idea de que no podemos hablar de familia, sino de familias, debido a su pluralidad.

⁹ El diseño de la Unidad Didáctica estuvo a cargo del profesor Francisco Cernadas Ríos, docente de Educación Primaria con una larga trayectoria, y colaborador del Programa en la fase del trabajo con los centros educativos.

¹⁰El tema de que fuesen “mujeres” (madres, abuelas, y, en algún caso, tía) se debe, por una parte, al hecho de que fueron madres quienes participaron en la 1ª fase del programa, reconociéndose ellas mismas como las principales responsables de la educación de sus hijos/as. Por otra parte, se consultó con el profesorado de los centros y estos se mostraron de acuerdo con proponer a las madres/abuelas para elaborar los relatos, ya que en más de un curso estaban trabajando, de manera transversal, la importancia del rol de la mujer en la familia, además de la historia de mujeres ilustres en Galicia y España.

Actividad 3. ¿Cuál es mi historia familiar?

Luego de analizar un modelo de árbol genealógico, cada alumno/a debe construir el suyo propio, pudiendo colocar un dibujo o una foto para cada miembro de la familia.

Actividad 4. Mi familia antes y ahora

Realización por parte de cada alumno/a de una entrevista a su madre, o bien a una de sus abuelas, previa fijación entre todos de las preguntas a formular: miembros de la familia, número de hijos, lugar de residencia, ocupación laboral, estudios, lengua familiar, juegos, alimentación, etc.

Actividad 5. Relato autobiográfico

Cada alumno/a, con la colaboración de su madre o abuela, debe hacer un relato autobiográfico sobre algún acontecimiento familiar que considere relevante. Los cinco ejes de interés alrededor de los que debe girar el relato podrían ser: Escuela, Juventud, Cultura, Tiempo libre y Oficios. A lo largo de una quincena, el docente supervisa periódicamente los relatos a medida que los alumnos los van completando, presentándoles cuantas indicaciones y sugerencias considere oportunas. De manera simultánea se van haciendo lecturas individuales de aquellos relatos ya terminados, invitando, en la medida de lo posible, a la presencia de alguna madre o abuela que pueda dar testimonio directo en relación con la temática de los relatos, y dando oportunidad a los alumnos de formular aquellas preguntas que les suscite el tema.

Debe tenerse en cuenta que se trata de un modelo de Unidad Didáctica propuesto por los investigadores al profesorado, que fue el encargado, a posteriori, de ajustarla de acuerdo con los intereses curriculares y capacidades del alumnado, ya que, por ejemplo, los/as estudiantes de 6º curso ya habían trabajado los modelos de familia y el árbol genealógico, con lo cual, centraron su tiempo en desarrollar de manera más compleja la redacción de los relatos de vida.

Obviamente, la elección de la narración autobiográfica como cierre de la unidad didáctica comporta un interés especial por la posible detección de Fondos de Conocimiento, incorporando la narrativa como expresión de las experiencias subjetivas de las personas, esto es, como modo de construcción de la realidad, a través de la

expresión de las vivencias, formadas intersubjetivamente por el discurso comunicativo (Bolívar, 2002).

La investigación biográfica y narrativa implica, en sí misma, una perspectiva particular de investigación con credibilidad y legitimidad propia para construir conocimiento en educación.

Desde esta perspectiva, el relato es entendido como instrumento de reconstrucción específica de vivencias, a las que se le da un significado a partir de un proceso reflexivo (Bolívar, 2002; Ricoeur, 1999).

En lo relativo a la autobiografía, esta se presenta como un género específico dentro de la narrativa. Lejeune (1991) postula que el relato autobiográfico demanda la concomitancia entre la identidad del autor, la del narrador y la del personaje (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001). Más concretamente, es posible concebir una autobiografía como “historia de vida” cuando el investigador interviene de forma directa en la construcción de la misma. Esto es, dejando de lado si se trata de un relato real o no, el interés se va a centrar en “aquello que la persona piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situación creía que se encontraba, etc.” (Bruner, 1991, p. 118).

El relato se presenta en este escenario como una forma de entendimiento y expresión de experiencias vividas, contadas en primera persona por el protagonista de las mismas. Teniendo en cuenta que la actividad educativa se refiere a una acción de carácter práctico que tiene lugar en escenarios concretos y que se encuentra guiada por intereses particulares, es posible inferir que los relatos y el método narrativo se presentan como un recurso válido para entender y transmitir la enseñanza (Esteban-Guitart, Nadal, y Vila, 2010).

De tal forma, y en contraposición a un modo de argumentar lógico, el método narrativo se fundamenta en la premisa de que las acciones humanas al ser únicas e irrepetibles, ofrecen una riqueza de matices que no puede ser expresada en categorizaciones abstractas. Por ende, si la perspectiva paradigmática se expresa mediante conceptos, desde la *narratividad* se utilizan descripciones de tipo anecdótico, a modo de relatos, que dan lugar a la comprensión del sentido que las personas le dan a

lo que hacen. Por este motivo, tal método no debe ser reducido a categorías que pierdan esta singularidad (Esteban-Guitart, et. al., 2010).

Por otra parte, desde la antropología, específicamente dentro de la etnografía, se ha adoptado de manera más natural el enfoque narrativo (la cultura como texto) describiendo su proceder como una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 1994). Así, la etnografía, desde una perspectiva narrativa, sitúa a los antropólogos como narradores de historias, siendo su papel concebido para leer la cultura (Bolívar, 2002).

En el estudio que nos ocupa, el haber podido desarrollar relatos de vida con las familias, en cierta medida compensa el no haber tenido acceso a sus hogares. Nos hemos servido de experiencias anteriores (Chen, Liska, & Smith, 2017; Esteban-Guitart, 2012; Marshall & Toohey, 2010) en las que se ha hecho uso de estos relatos como fuente primaria para la recolección de Fondos de Conocimiento, al suponer una tarea bastante complicada el poder trasladar tanto a profesores como a investigadores a los contextos comunitarios y familiares del alumnado. Esta forma de recolección también ha sido valorada y considerada como idónea por los expertos pioneros en el estudio de este enfoque, sobre todo considerando que nos encontramos en una época en la que las tecnologías también están posibilitando el estudio de los Fondos de Conocimiento e identidad del alumnado y las familias (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2015).

Entre las ventajas del uso de este recurso para la recolección de información, cabe citar: interés que todos los niños tienen en contar sucesos acontecidos en el seno de su familia; relevancia de la contribución que el conocimiento de la historia personal supone hacia la formación identitaria; importancia del desarrollo del sentimiento de pertenencia a un grupo familiar; conversión del sujeto en protagonista de su educación; y posibilidad de escuchar las voces que los discursos dominantes en la sociedad nos imposibilitan oír.

4.4.2. Los partners del Programa

4.4.2.1. La Fundación Secretariado Gitano

La Fundación Secretariado Gitano (FSG) es una organización social sin ánimo de lucro, que lleva más de 35 años en funcionamiento trabajando por el reconocimiento e igualdad de la población gitana en España y Europa (Fresno, 2002).

Su historia comenzó a tener forma a principios de los años 60, con el nacimiento de los Secretariados Gitanos, cuya tarea se fundamentaba en colaborar social y religiosamente con las personas gitanas. Aquella época coincidiría con la creación de las Escuelas Puente, a partir del convenio con el Ministerio de Educación, como una acción transitoria que tuvo vigencia hasta 1986.

Concretamente, en 1982, se materializa la creación de la Asociación Secretariado General Gitano (ASGG) formada por una asamblea de socios gitanos y no gitanos procedentes de otras asociaciones. Nace por razones tanto de carácter logístico como para establecer una entidad jurídicamente independiente de la Comisión Episcopal de Migraciones, que favoreciese la contratación de docentes de Escuelas Puente abiertas en diferentes localidades españolas (Fresno, 2002).

Los años noventa implicaron su consideración a nivel europeo. Así, la Unión Europea comenzó a establecer políticas para los más desfavorecidos, incluyendo a la población gitana dentro de este colectivo. De esta forma, pasó a ser deber del Secretario actuar como entidad mediadora para hacer llegar estas propuestas a la comunidad. Asimismo, durante esta época se constituiría el Centro de Documentación, hoy en día referente internacional por su especialización en temas que recogen la historia del pueblo gitano.

En el año 2001 la Asociación adopta un nuevo modelo jurídico transformándose en Fundación. Es así como nace el *patronato plural*, con la finalidad de gestionar directamente los fondos europeos destinados a mejorar la calidad de vida de la comunidad gitana.

En la actualidad, la FSG desarrolla al año, más de 500 programas, a los que tienen acceso más de 100.000 personas.

La misión de la Fundación Secretariado Gitano

La Fundación Secretariado Gitano tiene como principal misión promover integralmente la cultura gitana, desde la atención a la diversidad cultural. A partir de ello, se espera alcanzar el cambio social que permita el acceso de las personas gitanas a los derechos, servicios, bienes y recursos sociales en igualdad de condiciones que el resto de la ciudadanía.

Aquí la promoción integral es entendida como el proceso a partir del cual una persona o colectivo es capaz de superar una serie de factores que son causantes de su situación de exclusión social. Debido a ello, las respuestas a tales situaciones deben dirigirse a la consideración de diversos condicionantes que limitan el desarrollo social y económico de la comunidad gitana, proponiendo mecanismos que compensen las desigualdades y permitan la adquisición de la categoría de ciudadanos titulares de derechos y deberes, promoviendo la igualdad de trato y no discriminación.

Con tal fin, la Fundación ofrece diversos servicios y programas que contribuyen a mejorar sus condiciones de vida, así como a promover el empoderamiento y el desarrollo de la autonomía personal, además del reconocimiento de la identidad cultural de la comunidad gitana.

De igual modo, esta institución tiene vocación de influencia en las políticas, mediante la elaboración de propuestas apoyadas en el conocimiento de la realidad, que denuncian el incumplimiento de derechos sociales y de políticas discriminatorias, favoreciendo las alianzas necesarias para el desarrollo de esta tarea.

La labor de la Fundación Secretariado Gitano en Galicia

Desde el comité en funciones de la Fundación Secretariado Gitano en Galicia¹¹, se desarrollan programas de atención directa, promoviendo una conciencia política que desemboque en la puesta en marcha de políticas sociales, así como campañas de sensibilización social que den visibilización a la cultura gitana y sus aportes hechos a la sociedad mayoritaria. Sus principales ámbitos de actuación son la educación, el empleo y la inclusión social.

¹¹ <https://www.gitanos.org/galicia/index.php>

Con respecto a tales ámbitos, en lo referente al empleo, destaca el programa *Acceder* como propuesta para la mejora de su competencias laborales y con ello, mayores posibilidades de tener acceso a un puesto de trabajo. En su última memoria (2018) se recoge que durante ese año 1074 personas participaron en el programa, lográndose la firma de 361 contratos de trabajo. Dentro del programa destacan acciones como *Aprender Trabajando* o *Formatéate con Garantía* como alternativas para que la juventud gitana tenga accesos a su primer empleo.

En lo relativo a la educación, todavía sigue siendo una cifra muy baja la de jóvenes que logran concluir la Educación Secundaria Obligatoria con el título de ESO. Con la finalidad de cambiar esta realidad, Programas como el *Promociona* destacan como herramientas que ayuden al alumnado a alcanzar el éxito educativo. Así, durante el curso escolar 2017/2018 180 alumnos y alumnas se beneficiaron del mismo, con la participación de 172 familias y 130 centros educativos.

De igual forma, otras acciones han sido propuestas desde la Fundación para tratar temas como la inclusión socio-laboral de las mujeres gitanas. Con tal perspectiva surge el Programa *Calí* y el *Sara Romí*, planteado para su desarrollo socio-personal a través de diversas acciones de carácter formativo.

Llegados a este punto, es menester destacar las acciones desarrolladas por las educadoras de la Fundación Secretariado Gitano en Pontevedra:

- Dentro del campo de la *educación*, trabajan por el acompañamiento hacia la escolarización, el desarrollo del Programa “Promociona”, así como la educación de personas adultas y la organización educativa institucionalizada.
- En lo referente al *empleo y formación profesional*, destaca el apoyo al auto-empleo e iniciativas emprendedoras; la asistencia técnica y formación de profesionales; formación y orientación para el empleo y prospección e intermediación en el mercado laboral.
- Con respecto a la *salud*, se ofrecen servicios de asistencia técnica en la materia, así como capacitación de profesionales en salud. Por otra parte, tiene lugar la elaboración, adaptación y distribución de materiales dirigidos a la población gitana y a profesionales del ámbito socio sanitario.

- Finalmente, la Fundación cuenta con un servicio de orientación y acompañamiento a las familias en materia de *vivienda*.

4.4.2.2. Los centros educativos

Se trata de 3 centros escolares de la ciudad de Pontevedra (Galicia). Todos fueron escogidos por las trabajadoras de la Fundación Secretariado Gitano teniendo en cuenta tanto la fase de participación de las familias en su sede, como la experiencia de trabajos previos llevados a cabo en colaboración con estas instituciones.

Se trata del CEIP San Benito de Lérez, situado en el lugar de O Cruceiro en la parroquia del Divino Salvador de Lérez (Ayuntamiento de Pontevedra). Su ubicación tiene una distancia aproximada con el centro de la ciudad de 3 kilómetros, comunicándose por dos carreteras locales y recientemente por un nuevo puente.

Físicamente, el centro está conformado, en su planta baja, por la conserjería, secretaría, dirección, local del AMPA, y también por una sala de profesorado, un gimnasio, la biblioteca y 3 aulas de educación infantil.

En la primera planta, están situadas todas las aulas de clases, desde 1º hasta 6º curso (incluidas las de música, inglés, religión, informática, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje y orientación) y la biblioteca de primaria.

En este centro, pudimos realizar una reunión con todos los profesores de primaria y la directora, para determinar quiénes iban a comprometerse en el desarrollo de la segunda fase del programa.

Dicha reunión tuvo lugar en la biblioteca de primaria, constituyéndose a modo de mesa redonda. Todos los docentes expusieron las razones por las cuales aceptaban o no participar, mientras los investigadores tomaban o no. Entre las razones para no involucrarse en esta iniciativa, acusaron el exceso de carga docente que ya tenían, además de que varios expusieron estar “cansados” de intentar incorporar acciones educativas para la mejora del rendimiento académico del alumnado gitano y la implicación de sus familias “para nada”.

Al final se estableció un diálogo más cercano con aquellos que decidieron formar parte del programa, concretamente los docentes de 3º, 4º y 5º, y, se intercambiaron

correos electrónicos que posteriormente fueron el medio de comunicación utilizado para enviar documentos e información.

En segundo lugar, también se trabajó con el CEP Marcos da Portela, ubicado en la urbanización de Monte Porreiro, donde habita un número considerable de familias gitanas de la ciudad. Definido como un centro de 16 unidades, cuenta además con dos aulas de tutoría, un salón de actos, dos aulas de inglés, aulas de religión católica y evangélica, una de informática, dieciocho aulas con ordenador, gimnasio, pabellón, dos patios cubiertos y dos pistas polideportivas exteriores.

Con este centro acordamos trabajar dos cursos, 4º y 6º de primaria, desde la primera reunión sostenida con todos los centros. Así, tuvimos una reunión inicial con las dos profesoras encargadas de los respectivos cursos, quienes nos expusieron sus puntos de vista sobre el programa y después fueron ajustando y desarrollando la unidad didáctica, manteniendo comunicación vía correo electrónico con los investigadores.

Y el tercer centro que forma parte de la muestra es el CEIP Cabanas de Salcedo, que está en la parroquia de Salcedo, en el sur del término municipal de Pontevedra y que lo sitúa en la zona más alejada del centro de la ciudad de Pontevedra. Aquí también se ubica el Pazo de Gandarón, que acoge la Misión Biológica de Galicia, una entidad que centra las investigaciones en la mejora genética de los cultivos de zonas húmedas.

En este centro educativo se contó con la colaboración de orientadora, quien desarrolló la unidad didáctica con 6º curso de primaria. Desde la primera reunión, mostró su disponibilidad para trabajar con nosotros, aunque los docentes del centro nos comentaron que para ese período escolar tenían exceso de carga lectiva, además del diseño de actividades curriculares ya cerrado. Por tal motivo, la UD se trabajó a modo de contenido extracurricular.

4.5. Método

Una vez descrito tanto el interés del estudio como los objetivos establecidos en esta tesis, procedemos a presentar el diseño empírico que ha regido en las etapas de análisis de datos e interpretación de los resultados. Por diseño entendemos la estructuración de la investigación, en cuanto al proceso seguido por el investigador, las pautas

establecidas para la consecución de los objetivos, la descripción y validación de los instrumentos de investigación, y el procedimiento utilizado para el análisis de los datos (Latorre, Del Rincón, y Arnal, 2003).

Es necesario considerar que la investigación en Ciencias Sociales y, por consiguiente, en Ciencias de la Educación, se basa en ciertos supuestos epistemológicos que facilitan una serie de orientaciones que se sitúan en los diferentes paradigmas. En ellos se establece una categoría en función de la orientación que más se ajusta a cada estudio, algo que depende tanto de la propia investigación como de las decisiones metodológicas del investigador.

Concretamente, se ha desarrollado un estudio exploratorio y descriptivo en torno a dos cuestiones fundamentales. Por un lado, el interés por la percepción que las familias gitanas participantes en el programa Fondos-Conocimiento-Familias ostentan sobre el sistema educativo y las trayectorias escolares de sus hijos. Por otro, analizamos la realidad del alumnado gitano participante del programa con respecto a su interés por la escuela y sus perspectivas de futuro.

Partimos de una metodología de carácter cualitativo cuyos datos fueron obtenidos a partir del desarrollo del programa y de la aplicación de técnicas etnográficas (Figura 2).

Figura 2: Enfoque metodológico del estudio

MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO		
Fase de elección metodológica	Fase de recogida de datos	Fase de análisis de datos
Formulación del problema y establecimiento de objetivos	Instrumentos 1. Protocolo de evaluación de las sesiones 2. Observación 3. Diario de Campo 4. Entrevistas	Tratamiento de datos 1. Transcripción de los datos 2. Análisis etnográfico 3. Software de análisis cualitativo NVIVO
INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS		

Fuente: elaboración propia.

Este tipo de estudios se diseñan para describir la distribución de variables sin considerar hipótesis causales o de otro tipo, razón por la que no hemos planteado ninguna con respecto a nuestro objetivo de análisis. Sin embargo, con frecuencia se derivan eventuales hipótesis de trabajo susceptibles de ser verificadas en fases posteriores. Siguiendo a Tejedor (2000), este tipo de estudios posibilita la comparación de comportamientos de grupos en diferentes variables que no se encuentran bajo el control del investigador en tanto suceden de manera natural y sin intervención experimental. En la misma línea, investigadores como Van Dalen y Meyer (1979) entienden que tales técnicas resultan apropiadas en el campo educativo, identificando una serie de líneas básicas que, por su interés, hemos adaptado a nuestro estudio y reformulamos en cinco (5) criterios:

1. Recogida de información detallada que describa la situación.
2. Identificación del problema de investigación.
3. Realización de comparaciones entre resultados.
4. Detección de posibles cambios que mejoren la situación analizada.
5. Planificación de la toma de decisiones.

4.5.1. Técnicas e Instrumentos

En esta investigación se ha optado por el uso de técnicas etnográficas, entendiendo la etnografía como enfoque holístico que permite la articulación coherente entre la teoría, la práctica y el reconocimiento de la identidad del alumnado y las familias.

Hemos escogido esta metodología porque consideramos que se ajusta a los objetivos planteados, al suponer un proceso continuo de “construcción del objeto de estudio”, y por consiguiente, de crítica y re-teorización de las problemáticas iniciales, que debe permitir que éstas y las “observaciones” se vayan remodelando mutuamente, en nuestro caso, a medida que se va desarrollando el programa.

Para la recogida de información empleamos, en primer lugar, el protocolo de evaluación para cada una de las sesiones del programa, que cubrieron tanto las técnicas de la Fundación como las investigadoras de la Universidad que trabajaron con madres y niños/as. A través de este instrumento se recogieron distintos aspectos, tales como los contenidos trabajados, las actitudes de los participantes, los elementos a mejorar,

situaciones de diálogo y/o conflicto, etc., así como los puntos de vista de los investigadores sobre las actividades desarrolladas.

Además de ello, se ha utilizado como principal herramienta etnográfica la observación, recogida a través del diario de campo, en el que se encuentran plasmados de forma detallada los datos referentes a las sesiones de trabajo en la primera fase del programa con las madres y niños/as. Asimismo, dicho diario ha servido para recoger información sobre las reuniones con los centros educativos, describiendo el papel del profesorado en el desarrollo de la segunda fase del programa.

Finalmente, también hemos realizado entrevistas semi-estructuradas, tanto al profesorado participante, como a las educadoras de la Fundación, para valorar el desarrollo del programa, los puntos fuertes y débiles del mismo, el nivel de participación e implicación alcanzado, y las perspectivas de futuro.

No podemos desvincular el enfoque metodológico de los objetivos y contenidos del estudio por lo que, tomándolos en consideración, estamos en disposición de identificar y describir los siguientes instrumentos como los más apropiados para la investigación que hemos llevado a cabo:

-Explotación de los datos secundarios, a través del análisis bibliográfico sobre el enfoque de los Fondos de Conocimiento y la realidad de la población gitana, tanto a nivel estatal como internacional.

-Protocolo de evaluación, guías estructuradas de evaluación de las sesiones tanto con las madres como con los niños y niñas participantes en la fase del programa desarrollada en la Fundación. Esta guía fue cumplimentada por las técnicas de la Fundación, que a su vez, hicieron observaciones complementarias en las sesiones con las madres. También, fue cubierta por las investigadoras que trabajaron tanto con los niños/as como con las madres.

-Observaciones, utilizando como principal recurso el diario de campo para registrar, formalizar y ordenar la información proveniente de tales observaciones hechas durante las sesiones de trabajo con los niños/as, y, posteriormente, en las reuniones llevadas a cabo con el profesorado interesado en participar en la experiencia, en las que se les

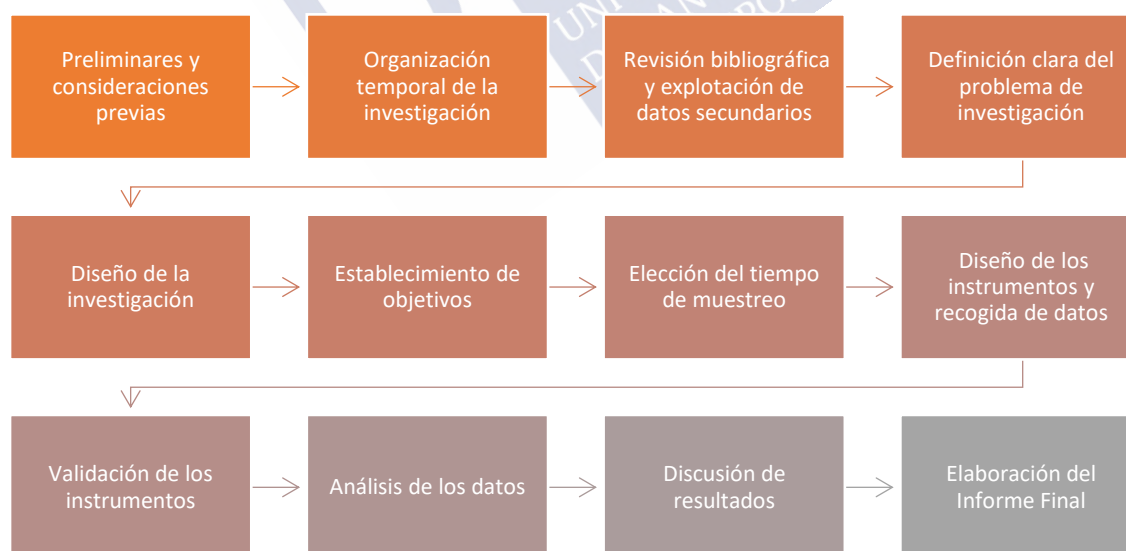
informó sobre la relevancia del enfoque y se les explicó la constitución de la Unidad Didáctica que posteriormente fue desarrollada en las aulas.

- *Entrevistas*, realizadas tanto a las técnicas de la Fundación como al profesorado participante en la segunda fase del programa, con la finalidad de evaluar la pertinencia del mismo, sus puntos débiles y fuertes, o su impacto en la comunidad educativa, entre otros aspectos.

4.6. Procedimiento

Con la finalidad de que el proceso de investigación cumpla con todos los requisitos establecidos por el método, resulta imperante señalar un conjunto de fases en las que el investigador lleva a cabo tareas previamente establecidas para cada una de ellas. Si bien es cierto que cada investigación es definida de acuerdo con sus características, existe un amplio consenso en la descripción de una serie de etapas generales y comunes. En este sentido, planteamos un esquema tipo del proceso que hemos recorrido (ver figura 3).

Figura 3: Fases del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández y Maquilón (2010)

Con la intención de definir al máximo posible cada una de las fases, es oportuno clarificarlas según tengan lugar en el desarrollo de la investigación, comenzando por los

elementos previos hasta llegar propiamente a los aspectos metodológicos y el diseño de la investigación. Teniendo en cuenta la constitución un guion general puede llevar a reduccionismos con respecto a la relevancia de la información, hemos estimado apropiado ajustar el esquema anterior, adaptándolo a los particularismos de nuestro estudio y exponiéndolo en tres grandes fases. Por considerar de interés identificar cada uno de los procesos puestos en marcha durante la ejecución de las distintas fases de investigación, presentamos la siguiente descripción gráfica que pretendemos sea lo suficientemente ilustrativa de nuestro recorrido investigador (Tabla 5).

Tabla 5. Descripción gráfica del proceso de investigación.

DESCRIPCIÓN GRÁFICA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN		
1ª fase	2ª fase	3ª fase
-Planteamiento de la investigación. -Revisión Bibliográfica. -Definición de objetivos.	-Aplicación de instrumentos. -Diseño y validación de instrumentos. -Recogida de datos.	-Análisis de datos. -Interpretación de resultados. -Elaboración del informe.
-Explotación de datos secundarios y revisión de publicaciones periódicas, libros, informes técnicos y de investigación, actas de congresos y seminarios, tesis]	-Aplicación del protocolo de evaluación. -Realización de las observaciones (diario de campo) -Realización de las entrevistas.	-Etnografía. -Software de análisis cualitativo NVIVO. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">Conclusiones</div>

Fuente: elaboración propia.

Aunque las fases de la investigación a menudo son definidas siguiendo estadios secuenciales, en nuestro caso, nos fuimos moviendo constantemente de una a otra. Y es que toda investigación supone un proceso lleno de dinamismo y con ello, un conjunto de etapas en constante imbricación. Debemos centrarnos en que se trate de una práctica abierta, rigurosa, flexible y creativa, si bien sujeta a cambios y parámetros que han de orientar y facilitar la trayectoria establecida.

4.6.1. Participantes

Nuestra aproximación etnográfica a la realidad de las familias gitanas, gracias al acercamiento e intercambio dialógico producido en la sede de la Fundación, nos permite inferir que existe, como ya recoge García-Pastor (2009) en sus estudios realizados sobre

esta comunidad, una dimensión económica ligada de manera intrínseca al entorno social, que influye en sus formas de vivir, pensar y ver el mundo que les rodea. De ahí la importancia de profundizar en el contexto socioeconómico para poder interpretar sus formas culturales.

De este modo, buscamos tener en cuenta, sobre todo en la primera fase en la que pudimos trabajar directamente con las familias, la experiencia histórica y las repercusiones sobre su situación actual, intentando así alejarnos de visiones deterministas, ideadas para entender la cultura más como una construcción estática que como lo que desde nuestro punto de vista teórico hemos de interpretar: un despliegue de conocimientos, destrezas, hábitos y estilos de vida influenciados por las relaciones sociales establecidas entre los individuos y los grupos que les rodean, desembocando en un capital cultural propio que se encarna y se transmite de generación en generación.

Partimos del análisis de la realidad social de este grupo de personas sujeto de estudio, para comprender, desde su propio universo cultural, la naturaleza de las relaciones que los individuos y sus familias establecían entre sí y con el resto de la población.

A continuación, presentamos de manera más detallada los participantes en ambas fases del programa:

- *Familias*

El trabajo de la primera fase se desarrolló con 7 familias. Estas fueron propuestas por las técnicas de la Fundación, ya que se trataba de madres que acuden con asiduidad a la organización para participar en las diferentes iniciativas que allí se llevan a cabo. Además, los niños y niñas, en su mayoría, son participantes o han participado en el programa *Promociona*.

Concretamente, participaron 6 madres y 8 hijos/as, además de una abuela, que tuvo un importante papel de cara a la cohesión y diálogo entre el grupo. Se trataba de mujeres jóvenes, de entre 25-35 años. Algunas ya se conocían por la proximidad de sus viviendas y/o porque sus hijos/as iban a los mismos centros y también participaban en actividades de la Fundación.

Así, todas tenían perfiles similares salvo una de las madres, gitano-portuguesa, que, al formar parte de una comunidad distinta, tanto ella como sus hijos tenían rasgos propios que los diferenciaban del resto.

Debemos destacar la importancia del papel mediador de la Fundación en la selección de los sujetos de estudio, puesto que son las técnicas las que poseen amplios conocimientos sobre las características de las estructuras socio-familiares, prestando especial atención, por las propias peculiaridades del programa, para invitar a familias que no tuviesen ningún tipo de “conflicto” entre ellas, con la finalidad de que, sobre todo, no se perdiera su asistencia a las sesiones de trabajo.

Otro tema a tener en cuenta con respecto a la asistencia de las madres es la presión social del resto del grupo por el “apayamiento” que supone asistir a reuniones y/o participar en actividades de personas payas, que buscan “cambiar la mentalidad gitana”.

Durante el desarrollo de la primera fase del programa, se presentaron algunas situaciones que podrían dar lugar a pensar que tal presión estuvo teniendo lugar. Por ejemplo, una de las madres tuvo que salir antes durante un par de sesiones porque su pareja «ya estaba afuera y no podía hacerlo esperar»; o casos en los que las sesiones terminaban unos minutos más tarde de lo habitual, y faltaban a la siguiente sesión por “haber tenido problemas en casa” al demorarse en salir.

Esta situación expresa la existencia de relaciones de poder en auge entre el colectivo, similares a las que se suelen dar en la sociedad mayoritaria. Esto es, algunas madres dejaban entrever que sus parejas tenían cierto recelo de que estas reuniones supusiesen un “alejamiento” de los ideales culturales gitanos.

Este tema ha sido tratado ampliamente por autores como García-Pastor (2009), que recoge en sus etnografías los testimonios de familias preocupadas porque sus hijos adoptasen actitudes demasiado “apayadas” por pasar tanto tiempo en la escuela.

- *Alumnado*

Durante la primera fase, llevada a cabo en la sede de la Fundación Secretariado Gitano, los niños/as participantes fueron un total de 8, manteniéndose este número de manera constante, aunque hubo un par de sesiones a las que asistieron 2 alumnos a mayores, hermanos o amigos de alguno/a de los participantes asiduos.

En cuanto a la segunda fase, realizada en los 3 centros educativos, todos los alumnos asistentes a los cursos cuyos docentes habían aceptado colaborar con el programa participaron en las actividades propuestas.

En lo referente a la publicación de los relatos de vida, al tener que pedir dos veces los permisos correspondientes, (justo se dio un cambio en la normativa de la Universidad, teniendo que volver a pasarlos, suponiendo esto la pérdida de alumnado participante) del CEIP San Benito de Lérez, publicamos los relatos de 14 alumnos/as de 3º curso, 7 de 4º curso, y 5 de 5º curso. Con respecto al CEIP Cabanas de Salcedo, publicamos los relatos de 4 alumnos de 6º curso. Finalmente, en lo que se refiere al CEP Marcos da Portela, se llevaron a cabo las publicaciones de 10 alumnos de 4º curso y 7 alumnos de 6º curso.

- *Profesorado*

Tal y como ya se ha comentado, para la segunda fase del programa, el protagonismo pasaba de las familias al profesorado, aunque siempre prevaleciendo la implicación de estas en el desarrollo de las actividades.

Respondieron a nuestra propuesta un total de 5 profesores y una orientadora escolar: 3 docentes del CEIP San Benito Lérez, 2 del CEP Marcos da Portela y la orientadora del CEIP Cabanas de Salcedo. Sus perfiles eran diversos, tanto en edad como en experiencia de trabajo con alumnado gitano, algunos se mostraron muy convencidos desde el principio, otros fueron más cautos, pero todos manifestaron un compromiso con el desarrollo de la actividad dejando clara en todo momento su disponibilidad para el diálogo y, posteriormente, para una posible continuación del programa.

- *Técnicas de la Fundación*

Se trata, por una parte, de la orientadora educativa del programa Promociona, quien también ejerce labores dentro de los otros programas de educación de la Fundación (Pre-promociona y compensación educativa externa) encargándose de coordinar actividades con centros escolares, familias y alumnado para conseguir los objetivos del programa (terminar la ESO y acceder a la educación secundaria postobligatoria).

Por otra parte, también participó una profesora de los programas Promociona y Pre-promociona, que, por su experiencia de trabajo en la Fundación y su cercana relación tanto con las familias como con los niños y niñas, fue una figura muy importante para el acercamiento al colectivo y también para el posterior desarrollo del programa.

- *Investigadoras de la Universidad*

Para el desarrollo de la primera fase del programa, tuvimos participación cuatro investigadoras de la Facultad de Ciencias de Educación de Universidade de Santiago de Compostela.

De esta forma, a cargo de las sesiones con las madres estuvo la profesora Mar Lorenzo Moledo, quien contó con la ayuda de la profesora María José Méndez Lois para el desenvolvimiento de las sesiones de educación emocional.

En lo concerniente a las sesiones con los niños/as, estuvimos a cargo la profesora Cristina Varela Portela, y mi persona.

Aunque teníamos delimitadas nuestras funciones, siempre tuvimos momentos para dialogar sobre cómo se iban gestando las sesiones, así como para comentar situaciones particulares/peculiares vividas, y visitar ambos espacios, consultándonos sobre las actividades propuestas, los contenidos a trabajar, las sensaciones sobre el trabajo hecho, etc.

Este hecho resultó de vital importancia para ofrecer el mejor ambiente posible a las familias, favoreciendo espacios en los que todas nos sintiésemos cómodas y pudiésemos alcanzar los objetivos establecidos.

4.6.2. Descripción de los instrumentos de investigación

4.6.2.1 *Justificación y análisis de los protocolos de evaluación*

Los protocolos de evaluación se utilizaron, en primer lugar, para hacer un seguimiento de la asistencia de las madres y sus hijos/as al programa, así como del cumplimiento de los contenidos establecidos para su desarrollo en cada una de las sesiones. De esta forma, se llevaba cuenta de los temas tratados y de si se iban cumpliendo los objetivos propuestos.

Su diseño está inspirado en los protocolos diseñados en el Programa ECO-FA-SE (Snatos Rego, 2014) del Grupo de Investigación Esculca, que también estaba dirigido a familias y alumnado, con la finalidad de mejorar el rendimiento académico.

De igual forma, este instrumento sirvió para evaluar el progreso de las sesiones, detectando los puntos fuertes y débiles, lo que permitió ajustar los contenidos y tiempos al ritmo de trabajo tanto de las familias como de los niños/as, además de recoger los puntos de vista de las personas encargadas de desarrollar el programa, las familias y alumnado sobre la utilidad de los contenidos o la motivación.

4.6.2.2. Justificación y análisis de las observaciones

Las observaciones fueron un recurso utilizado en su mayor parte como soporte de los protocolos de evaluación de las sesiones. En el caso de las sesiones con las madres, al no poder estar presente, fueron las técnicas de la Fundación las que recogieron tales observaciones, que fueron de gran ayuda para el seguimiento del programa, dejando constancia de las actitudes de las madres frente a los contenidos, su mayor o menor interés al respecto, sus dudas, preguntas, etc., así como las relaciones entre ellas para los trabajos en grupo.

Las observaciones también registraron pequeñas eventualidades, por ejemplo, cuando las madres llegaban más temprano o más tarde y cuando se iban antes de finalizar, anotando los motivos de tales circunstancias, lo cual también nos permitió conocer el manejo de los tiempos y las tensiones externas derivadas de conflictos familiares que podían tener que enfrentar para poder asistir al programa, sobre todo aquellos que tuvieron lugar con los maridos.

Como herramienta principal de las observaciones se hizo uso de un diario de campo, con la finalidad de recoger todos aquellos incidentes/situaciones que en un primer momento no pareciesen de mayor interés para el estudio, pero que luego se fueron convirtiendo en piezas importantes para la construcción e interpretación de las formas culturales de los niños/as implicados en el programa.

Al llevarse a cabo las sesiones de las madres y los niños de manera simultánea, solo fue posible escribir un diario de campo con respecto al trabajo con estos últimos; pero de igual manera se recogieron notas de campo durante las reuniones llevadas a cabo

tanto con las técnicas, como con el profesorado, y otras investigadoras de la USC que también nos ayudaron a entender las dinámicas relacionales establecidas.

4.6.2.3. Justificación y análisis de las entrevistas

La elección de las entrevistas se debe principalmente a que nos resultaba el recurso más útil para recoger información directa por parte del profesorado y las técnicas, al no haber tenido la oportunidad de hacer observaciones en las aulas cuando tuvo lugar el desarrollo de la unidad didáctica propuesta. Se realizaron un total de 8 entrevistas.

Mediante tal instrumento pudimos plantear directamente aquellos elementos de interés de forma más directa para conocer los puntos de vista y también la construcción del discurso que hicieron sobre el desarrollo del programa. Esto es muy importante porque de ellos también depende la interpretación de los resultados de este.

Confiamos, por tanto, en la riqueza de la información que nos ofrece y en su potencial para completar y contrastar los datos obtenidos con el resto de los instrumentos. Nos decantamos por una entrevista semi-estructurada, ya que nos permitió preparar anticipadamente los contenidos y la estructura, sin olvidar la flexibilidad necesaria en el proceso y los posibles ajustes introducidos en función de la persona entrevistada, así como del transcurso y el objetivo de la propia entrevista (Cohen & Manion, 1990; Kerlinger & Lee, 2002).

En este sentido, el objetivo principal perseguido fue el de analizar el desarrollo del programa y su impacto desde un punto de vista académico, según la percepción de los docentes y las técnicas. Lo hicimos atendiendo a la valoración del profesorado en torno a elementos como la implicación y los aprendizajes de los estudiantes y la satisfacción final con la utilización de esta estrategia educativa.

Con la finalidad de facilitar la organización y el desarrollo de las entrevistas, se elaboró un guion que permitió estructurarlas minuciosamente al presentar aquellos elementos que definen nuestro instrumento: la grabación de la entrevista, presentación de la información básica de la investigación, el propósito, las normas que se establecen, las preguntas a formular, así como el cierre y la conclusión.

De esta forma, contamos con el consentimiento informado de cada una de las personas que accedió a realizar la entrevista, además de haber pautado con las mismas el horario y el lugar donde tuvieron lugar.

El instrumento diseñado consta de 10 preguntas (Anexo 3), todas ellas vinculadas al objeto de estudio, que variaban ligeramente en su contenido en función de si iban dirigidas a las técnicas de la Fundación o al profesorado participante.

En el transcurso de las entrevistas, el papel de la persona entrevistadora se limitó a moderar y guiar, sin emitir juicios ni valoraciones y pretendiendo que tanto profesores como técnicas, respondiesen a todas las cuestiones planteadas. La información generada nos ha permitido ampliar los datos recogidos, en tanto nos ofrece nuevas perspectivas que sobre esta experiencia tuvieron los responsables de su desarrollo.

4.6.2.4. Justificación y análisis de los relatos de vida

Seguimos la definición de las *Life-stories* como una narración de carácter retrospectivo, realizada por el propio protagonista de su vida. En este caso la historia de vida es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido (Bolívar, et al., 2001).

En propuestas como la nuestra, lo que se busca es potenciar la reflexividad, convirtiendo al sujeto informante en co-investigador de su propia vida, siendo él mismo el encargado de interpretar y analizar las acciones efectuadas, esto es, su sentido práctico.

Entendemos este tipo de relatos como la mejor herramienta para acceder a los recursos culturales de las familias, susceptibles de ser convertidos en Fondos de Conocimiento. Asimismo, la realización de esta actividad entre los hijos/as y las madres/abuelas, supuso un acercamiento entre ambos para un trabajo escolar conjunto y, consecuentemente, una mayor implicación familiar en las actividades escolares.

4.6.3. Procedimiento de aplicación de los instrumentos

Pasamos ahora a describir el modo en que se han aplicado los instrumentos. Lo haremos prestando atención a cada uno de ellos por separado, debido a su especificidad y, especialmente, a los diferentes tipos de procedimiento de pase.

A finales octubre comenzaron las reuniones con las técnicas de la Fundación, en las que se explicó el origen, apoyos, objetivos y fases del programa, deteniéndonos específicamente en la primera fase, en la que ellas tendrían un papel fundamental. Toda la documentación fue entregada por escrito, y en base a ello, las técnicas fueron planteando ideas, opiniones, dudas, etc., con la intención siempre de mejorar la viabilidad del programa, sobre todo teniendo en consideración que se trata de una muestra de estudio con la que nunca se había trabajado desde el Grupo de Investigación, siendo así fundamentales los aportes de estas profesionales para una mejor adaptación del programa a los participantes.

De igual forma, en estas reuniones se trataron temas como los días y horarios más idóneos para que se celebrasen las sesiones, teniendo en cuenta la disponibilidad de las familias –atendiendo a variables como los horarios de mercadillos, culto, etc.- por lo que se intentó ser lo más flexible posible, incluso atendiendo a la posibilidad de cambios de día/hora de último momento.

a. Protocolo de evaluación

Este instrumento se aplicó durante la primera fase del programa, que tuvo lugar entre diciembre y febrero (más una sesión extra que se llevó a cabo en abril para informar a las familias sobre la segunda fase del programa, a desarrollar en los centros escolares). Estos eran cumplimentados una vez acabadas las sesiones, y se entregaban cada semana. Se diseñó para recabar las notas de las técnicas e investigadoras con respecto al desarrollo de las sesiones, de tal manera que quedasen registrados todos los eventos que pudiesen ser relevantes para la investigación, así como aquellos aspectos a mejorar para las siguientes sesiones, puntos de vista, propuestas a considerar, etc.

b. Observaciones (Diario de campo)

Esta técnica fue aplicada durante el desarrollo de todo el programa. Se recogieron notas de campo durante las reuniones tanto con las educadoras de la Fundación como con el profesorado y las investigadoras de la universidad, así como en cada de una de las sesiones con los niños/as y con las madres durante la primera fase.

Así, teniendo en cuenta las características del espacio en el que tuvo lugar el programa, pudimos describir el establecimiento de las relaciones sociales tanto en el

caso de las madres como de sus hijos/as, y también las formas que utilizaron para construir diálogos, resolver conflictos, contar historias personales y familiares, proponer mejoras en el programa, etc.

En este sentido, el diario de campo sirvió para medir el desarrollo del programa desde el principio hasta el final, pudiendo, de esta forma, evaluar la evolución y devenir de los eventos acontecidos, tanto de carácter individual como grupal.

c. Entrevistas

Las entrevistas se realizaron una vez finalizada la segunda fase del programa. En primer lugar, se entrevistó a los docentes en sus respectivos centros escolares. El horario y lugar de las mismas fue previamente acordado con cada uno de ellos. La duración de las entrevistas fue entre 30-40 minutos aproximadamente, según la disponibilidad mostrada por cada uno, y la extensión de las respuestas a las preguntas formuladas.

Posteriormente, fueron realizadas las entrevistas a las técnicas de la Fundación. Una de ellas tuvo lugar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade de Santiago de Compostela, y la otra en la Sede de la Fundación Secretariado Gitano de Pontevedra. Tuvieron una duración similar a las realizadas con los docentes.

d. Relatos de vida

Los relatos de vida se realizaron como actividad final de la Unidad Didáctica propuesta en la segunda fase del programa. Los alumnos/as expresaron de forma escrita las historias que sus madres/abuelas les contaron. Algunos relatos están escritos en primera persona, otros en tercera, como si fuesen escritos desde el punto de vista de los hijos/as nietos/as.

Sabemos del trabajo conjunto porque los “borradores” fueron, en su mayoría, escritos a mano por los propios alumnos, añadiendo, en muchos casos, dibujos, pinturas, fotos, etc., ilustrando aquello contado en los relatos.

Mientras tanto, los profesores hicieron un seguimiento del mismo, guiando el proceso de su redacción y animando al alumnado a que tocara con sus familias líneas temáticas propuestas por los investigadores, tales como la historia laboral, constitución familiar, ocio y tiempo libre, etc.

4.6.4. Procedimiento de Análisis de datos

El proceso de análisis de datos se realizó durante casi todo el desarrollo del programa, puesto que en el caso de los protocolos de evaluación y las observaciones, se hacía una revisión semanal, para, sobre todo en el caso de los protocolos, obtener información relevante de cara mejorar las sesiones, ajustarlas a las necesidades de los sujetos implicados, etc.

De este modo, se fueron creando categorías, en función de lo que íbamos cotejando, buscando, por ejemplo, conocer sus intereses para modificar los contenidos trabajados en las sesiones. De igual forma nos sirvieron para ubicar mejor a los participantes en los espacios de trabajo de manera que estuviesen lo más cómodos posibles.

Los protocolos de evaluación también sirvieron como una herramienta de comparación de los puntos de vista de las investigadoras sobre el desarrollo del programa, siendo posible a partir de ellos establecer diálogos para tratar temas sobre los que tal vez no se hubiese reparado en un primer momento, buscando siempre el enriquecimiento del estudio y también de las propias relaciones entre las investigadoras y los participantes.

Las notas de campo sirvieron para establecer categorías de análisis sobre la realidad de los participantes, aportando información que, posteriormente, sería susceptible de convertirse en Fondos de Conocimiento Familiar.

En definitiva, aunque en las sesiones se trabajaban temas específicos, siempre había tiempo para que los participantes pudiesen aportar experiencias, ideas, etc., surgidas en el momento. En el caso de los niños/as, las dinámicas realizadas servían de pretexto para que contasen historias sobre las actividades familiares y el papel del padre, que en ocasiones contradecían lo que comentaban las madres, siempre más preocupadas por dar una visión más «idílica» de sus hogares etc., aportando datos muy interesantes para nuestro estudio.

Posteriormente, de cara al diseño de la Unidad Didáctica pensada para ser aplicada en la segunda fase del programa, en aras de una mayor implicación de las familias y también del descubrimiento de nuevos Fondos de Conocimiento, se utilizó la información recogida y analizada en la fase previa. Es decir, los contenidos de la

Unidad Didáctica fueron ideados teniendo en cuenta los intereses del alumnado del programa, coincidiendo los investigadores en la utilización de un «relato de vida» como colofón a la actividad y como el recurso que más datos aportaría susceptibles de convertirse en Fondos de Conocimiento para posteriores trabajos.

En el caso de las entrevistas, programamos el uso de herramientas que nos facilitasen el análisis cualitativo de los datos. A tal efecto, se utilizó el software NVivo, aconsejado para la investigación con métodos cualitativos o mixtos (Bazeley, 2009). Lo interesante de este software es que está diseñado para contribuir a la organización, análisis e identificación de “perspectivas” en datos no estructurados o cualitativos, como es nuestro caso.

Asimismo, NVivo también nos ha ofrecido un entorno que favorece el planteamiento eficiente de diversas cuestiones sobre los datos. Por un lado, haciendo uso de unidades de significado concretas; y por otro, analizando la frecuencia de palabras, campos semánticos y árboles de nodos, facilitando así la categorización de la información que manejamos. De esta manera, pudimos determinar los núcleos semánticos que constituyen nuestro objeto de investigación, identificando temas clave y contenidos relevantes para los participantes.

Es necesario puntualizar que nos encontramos ante el software por excelencia en el tratamiento de datos en investigaciones cualitativas, definido como uno de los programas más idóneos en el tratamiento de este tipo de datos.

Transcribimos las entrevistas, por cuanto es un paso imprescindible para el uso de la herramienta informática que describimos. Una vez finalizado el procesamiento de los datos, los analizamos, estableciendo categorías que nos pudiesen ayudar a examinar los discursos y con ello entender los puntos de vista de los participantes con respecto al diseño y desarrollo del programa.

Lo que buscamos en el proceso de análisis de datos es, tal y como recoge Rockwell (2009), construir nuevas relaciones conceptuales, mediante la transformación de las premisas propuestas al comienzo del estudio. Obviamente este tipo de análisis no responde a un procedimiento técnico idéntico, con lo cual se requiere de un trabajo específico. De esta forma, el análisis de datos comienza cuando se recogen las primeras

notas de campo y se proceden a construir posibles categorías de análisis, hasta las últimas fases de redacción y articulación de la descripción.

Desde el comienzo y hasta el final, el análisis requiere una serie de pasos intermedios consistentes en la elaboración de escritos sucesivos. Realizar estos pasos impide que la investigación se convierta en una simple validación o ilustración, con fragmentos de registro, de una concepción del objeto que se mantuvo sin modificación durante el desarrollo de la investigación.

Por otra parte, consideramos más acertado el término análisis en detrimento de “interpretación” puesto que es necesario desligarlo de la tradición positivista que se sitúa fuera del proceso. En investigaciones de corte cualitativo, que, como esta, hacen uso de técnicas etnográficas, no es factible la idea de que los datos puedan ser interpretados por cada uno, a su manera, desde una teoría concreta. Antes bien, los datos son contruidos por el investigador desde su mirada (Rockwell, 2009).

Para que esta construcción pueda darse, intervienen procesos de inferencia continua y su puesta a prueba a partir de las notas de campo y la discusión con otros profesionales del campo. En ese sentido, son comunes en esta etapa las continuidades y rupturas entre conceptos teóricos y sentidos comunes (propios y ajenos). Este elemento es positivo en sí, pero amerita la comprensión de la subjetividad presente durante todo el proceso analítico, con el fin de vigilar las afirmaciones recogidas.

Poco a poco, al alternar observación y análisis, se van haciendo inteligibles cada vez más relaciones, se van descartando esquemas iniciales y construyendo o seleccionando categorías que permiten observar y distinguir más detalles en los materiales de campo. En este marco, el proceso de análisis puede seguir diversas líneas de acuerdo con los intereses del investigador y la trayectoria histórica de conocimiento sobre el eje temático. No obstante, algunos ejes, en concreto, pueden ser distinguidos: unidad de análisis, nivel de abstracción y relación entre categorías sociales y categorías analíticas.

De igual forma, es necesario entender que el objeto de estudio no es el espacio en el que se trabaja, a fin de evitar transformar a las personas en “objeto” de investigación. En propuestas como la nuestra, es vital la colaboración con los sujetos de estudio, entendiendo que son los que mejor conocen su realidad. Gracias a ello y a las categorías

que nos aportan, podemos acceder a nuevos conceptos que explican las relaciones constituidas dentro de la localidad y con el exterior.

Finalmente, ser conscientes de que nuestras interpretaciones son provisionales implica respetar la competencia que tienen tanto los individuos como los colectivos para cambiar su mundo, siendo también la dimensión temporal del estudio de los procesos sociales y culturales un recurso que nos obliga a reconocer su naturaleza cambiante.





CAPÍTULO 5





CAPITULO 5: EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA BASADO EN LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO

Introducción

A lo largo de los capítulos anteriores hemos tratado diversos aspectos a propósito de la historia del pueblo gitano, la importancia de la educación familiar y la idoneidad de la incorporación del enfoque de los Fondos de Conocimiento para el trabajo con las familias en general, y con las gitanas en particular.

Con tal fin, hemos diseñado e implementado el Programa Fondos-Conocimiento-Familias, cuyos resultados describimos en el presente capítulo.

Antes de abordar propiamente tales contenidos, consideramos oportuno incidir, una vez más, en determinadas características que hacen de la población gitana un colectivo que amerita ser estudiado en mayor profundidad, a fin de comprender cada vez mejor la complejidad de los contextos sociales e históricos en los que sigue inmerso.

En este sentido, es importante reconocerles elementos que constituyen los cimientos de su identidad colectiva y que actúan como garantes de su permanencia como pueblo¹². Se trata de una serie de normas que gozan de una gran aceptación y cuya base se sustenta en la convivencia pacífica entre los miembros de la comunidad, regulando sus relaciones sociales y económicas.

Lo que se defiende desde este sector de la sociedad es que, al idear tales reglas, no están actuando de forma distinta a como lo hacen otros Estados, cuyos fundamentos son concebidos desde una determinada lectura del bien y del mal que responde a los tiempos y a las culturas, y que por tanto, se transforma a la par de estos (Vega Cortés, 1997).

A tenor de lo anterior, la comunidad gitana considera que sus integrantes actúan de forma consciente con la necesidad de cumplir tales medidas para mantener la paz social. Así pues, al no contar con otros medios (como podrían ser los propios de un Estado), su

¹²<https://unionromani.org/los-gitanos-en-espana/>

funcionamiento se asienta sobre el consenso de la propia comunidad en relación al cumplimiento de las normas. Según sus portavoces, el respaldo por su seguimiento es tan elevado, que la presión social sobre aquel que no las cumple deviene en principal medida de garantía (Vega Cortés, 1997).

Consideramos oportuno hacer mención de este aspecto debido a que desde la comunidad gitana se denuncia el desprestigio y la difamación por parte de la sociedad mayoritaria acerca de sus leyes. En el ideario social común, estas suelen ser presentadas como costumbres bárbaras, violentas y vengativas. De acuerdo con el Manifiesto de la Unión Romaní (1997)¹³, la violencia no es patrimonio de los gitanos, como tampoco lo es de ningún sector específico de la sociedad, sino que se trata de un fenómeno intrínseco a la especie humana. En consecuencia, cuando tienen lugar enfrentamientos entre gitanos, no se trata de los efectos de sus normas, sino del resultado del fracaso de éstas en relación a un determinado conflicto.

Por otra parte, si partimos de una concepción dinámica de la cultura, como aquella que se nutre del entorno en el que se desenvuelve, está claro que la gitana está influida por el resto de la española, y, a su vez, esta última se nutre de influencias gitanas, aunque en raras ocasiones este hecho sea reconocido y puesto en valor por parte de la sociedad mayoritaria.

De este modo, desde el pueblo gitano se denuncia que el resto de la población siga utilizando el término “gitano” para referirse a vagos y maleantes; lo que se reclama es un mínimo de respeto sobre una forma de vida que tiene como bandera el respeto a la familia, el cuidado de la infancia y las personas mayores, la solidaridad y ayuda para con los miembros de la comunidad y el sentido de libertad como condición natural de la persona (Vega Cortés, 1997).

Con esta breve anotación no pretendemos enaltecer ni exagerar la grandeza de un pueblo que, como cualquier grupo humano, tiene todo tipo de defectos, si bien los del que nos ocupa son sacados a relucir con demasiada frecuencia por medios de variado signo y alcance en el mundo de la comunicación, sin que abunden los reconocimientos de las injusticias que sufren.

¹³ https://unionromani.org/pueblo_es.htm

Teniendo en cuenta que uno de los pilares del conocimiento etnográfico es identificar todo aquello que pueda aportar información significativa sobre la(s) cultura(s) de las personas, sus comportamientos y relaciones establecidas, nuestro deber investigador pasa por reconocer e incluso anteponer la dignidad de un pueblo, a fin de proceder a trabajar y escribir sobre el mismo.

Otro elemento del que pretendemos dejar constancia, a propósito de nuestra investigación es la necesidad de continuar desarrollando estudios socioeducativos sobre las condiciones de vida de las personas gitanas en Galicia. De acuerdo con documentos como la *Estrategia de Inclusión de la Población Gitana en Galicia (2014-2020)*¹⁴ y la *Guía para trabajar con familias gitanas el éxito escolar de sus hijos e hijas* (2013)¹⁵, a pesar del avance en cuanto a la normalización social de este grupo, su situación aún está lejos de equipararse a la del resto de la población, siendo necesario conseguir cuotas de bienestar similares, sobre todo en lo concerniente al acceso a la vivienda, lo que sugiere avanzar en el conocimiento sobre la comunidad gitana, impulsando la medición de los impactos de la intervención social pensando en la mejora de su condiciones en Galicia.

En definitiva, entender la situación del alumnado gitano en el contexto escolar exige considerar las representaciones en el proceso de construcción social de la diferencia y la identidad, complejizando las significaciones políticas, sociales y culturales que son atribuidas a tales conceptualizaciones, tanto en el interior de la comunidad gitana como fuera de ella.

Así, en el capítulo que nos ocupa, presentamos, en primer lugar, el análisis de los datos recogidos en cuanto a la percepción y satisfacción, tanto de las familias como del profesorado y las técnicas de la Fundación Secretariado Gitano, acerca del diseño e implementación del Programa Fondos-Conocimiento-Familias.

En segundo lugar, considerando la información obtenida por parte de las familias, analizamos su visión sobre la importancia de la escuela y la escolarización de sus hijos, adentrándonos en conceptos como éxito y fracaso escolar. Posteriormente, recogemos

¹⁴https://politicassocial.xunta.gal/sites/w_polso/files/arquivos/publicacions/estrategia_inclusion_social_poblacion_gitana_2014_2020_version_2016_cas.pdf

¹⁵https://www.gitanos.org/upload/33/39/2013_09_guia_roma_familias_es_vf.pdf

los puntos de vista del profesorado con respecto a la implicación de las familias gitanas en la escuela y papel de las mismas en la educación de sus hijos.

Finalmente, incorporamos el análisis de los *relatos de vida*, escritos por el alumnado participante en la segunda fase del programa, como recursos culturales susceptibles de convertirse en Fondos de Conocimiento.

5.1. Implicaciones del programa educativo desde la perspectiva de los participantes

En primer lugar, queremos destacar el hecho de que, al ser ágrafo el pueblo gitano, sus miembros se convierten automáticamente en testigos, protagonistas, y, al mismo tiempo, escritores, a partir de sus acciones, de la historia reciente. Es por ello, por lo que cobran, si cabe, aún mayor importancia sus testimonios (Domínguez, Flecha, y Fernández, 2004).

La información de la que pudimos hacer acopio durante la primera fase del programa refleja las historias, el presente y las expectativas de un grupo de madres gitanas que accedieron a participar en el mismo y que nos han permitido adentrarnos en sus realidades, tantas veces duras, debido a experiencias personales dentro de sus familias y en comunidad, pero también a la doble discriminación que sufren, o han sufrido, por ser mujeres y por ser gitanas.

Como ya se comentó en otro apartado, se trata de madres que fueron convocadas por las técnicas de la Fundación Secretariado Gitano, considerando que ya habían asistido a otros programas y que, en principio, contaban con los medios para poder desplazarse hasta la *Casa Azul* en la ciudad de Pontevedra, espacio en el que tuvo lugar la primera fase del programa.

Para el diseño de las sesiones de trabajo, quisimos tomar como ejemplo experiencias llevadas a cabo en otras latitudes, cuyos objetivos también pretendían aprovechar el potencial de los recursos culturales de las familias, buscando mediar, al mismo tiempo, en las relaciones entre estas y la escuela.

Uno de los principales aspectos en nuestra consideración durante la investigación fue el problema de la falta de referentes para los niños, a la hora de animarles a continuar

con sus estudios. Este aspecto fue abordado con las madres, que se mostraron conscientes y preocupadas por ello; lo que motivó nuestro intento de que vieran su participación en el programa como un pequeño paso en la conversión de sí mismas como claros referentes de sus hijos e hijas.

Esta perspectiva guarda similitudes con el proyecto liderado por la profesora Marta Civil en la *University of Arizona* (USA), con madres de niños de origen mexicano, a partir del cual, investigadoras y familias se reúnen y trabajan de forma conjunta contenidos de la asignatura de matemáticas que sus hijos están comenzando a trabajar en Educación Primaria (Civil & Bernier, 2006; Civil, 2007). De esta forma, las madres aprenden matemáticas básicas a través de actividades sencillas y dinámicas, que, al fin y al cabo, resultan beneficiosas tanto para ellas como para sus hijos e hijas, ya que son ellas mismas las que pueden ayudarles a realizar los deberes, convirtiéndose en figuras significativas y favoreciendo su implicación en la escolarización de los niños (Epstein, 1987; Núñez, Epstein, Suárez, Rosário, y Valle, 2017). El hecho de poder desarrollar tales sesiones en las escuelas de sus hijos supone un plus al tener la oportunidad de familiarizarse con los espacios en los que estos pasan tanto tiempo. Y ello contribuye a que dejen de contemplar los centros como instituciones lejanas e inaccesibles, sino todo lo contrario (Lorenzo, Godás, y Santos Rego, 2017; Santos Rego, Lorenzo, y Priegue, 2019).

Además de estas sesiones en el centro, las madres de Arizona eran invitadas a participar en charlas universitarias cuyo objeto era el de contar sus experiencias a jóvenes estudiantes de Magisterio.

Quisimos incorporar algunos de estos elementos en el diseño de nuestro programa, proponiendo a las madres una visita a la Universidad de Santiago de Compostela, con el objetivo de que compartiesen sus experiencias vitales con jóvenes universitarios que serán educadores/as sociales o pedagogos/as. Finalmente, este encuentro no se pudo realizar por complicaciones de calendario y horarios, pero seguimos considerando esta posibilidad a propósito de la continuación del programa.

Lo que pretendemos con actividades de este tipo es reforzar las relaciones de reciprocidad, que consideramos otro de los factores que guardan en común las familias gitanas con las mexicanas de Arizona. Desde luego, es tarea de los investigadores y

docentes trabajar para su construcción, con la finalidad de alcanzar resultados destacados en materia de implicación y participación (Santos Rego, et al., 2016).

Por otra parte, habida cuenta de la falta de conocimiento de la situación global en la que se encuentran las comunidades gitanas, consideramos oportuno manifestar nuestra cautela a la hora de valorar el impacto del programa, alejándonos de actitudes que puedan parecer “paternalistas” y manteniendo el rigor metodológico (vigilancia) (Devillard, 2004), porque -sin olvidar nuestras diferencias- partimos del principio de que trabajamos con un colectivo históricamente marginado e invisibilizado, víctima, en no pocos casos, de una suerte de racismo institucionalizado.

En consonancia con lo anterior, si algún elemento caracteriza el momento actual de las mujeres gitanas es la variabilidad y diversidad de situaciones que afrontan; escenarios muy cambiantes según el sector social al que pertenecen, el territorio en el que habitan, o la situación de su familia y comunidad. De hecho, esto se hace patente en nuestro caso, entre las mujeres gitanas portuguesas y las zamoranas, estas últimas con mayor estatus social.

Teniendo en cuenta esta circunstancia, y en concordancia con el trabajo en la intervención social con este grupo, es importante analizar el momento vital en el que se encuentran. Por nuestra parte, incorporamos este análisis en la medida en la que nos permitía ser conscientes de la necesidad de trabajar bajo la premisa de que los cambios acontecidos en los roles tradicionalmente femeninos han sido menores dentro del pueblo gitano si los comparamos con el resto de la población. Como ya hemos argumentado, conviene reflexionar sobre los contextos históricos y sociales de las personas, las redes sociales en las que se mueven, las lógicas familiares que siguen, entre otros aspectos, para poder adentrarnos en el trabajo con las mismas de la forma más transparente posible, esto es, alejándonos de preconcepciones que puedan afectar el análisis de la información recogida.

5.1.1. Percepción y grado de satisfacción de las familias con la primera fase del Programa

Para evaluar la percepción y el grado de satisfacción de las familias con el programa, optamos por desarrollar un diálogo distendido con las madres, a partir del cual pudieron manifestar sus puntos de vista sobre el desarrollo del mismo.

No obstante, al finalizar cada una de las sesiones siempre se mantenía una pequeña conversación para preguntar qué les había parecido el trabajo hecho, o los contenidos abordados, cómo se habían sentido, etc., y si les gustaría saber más o hablar sobre algún asunto en particular. Esto fue algo que se tuvo muy en cuenta, ya que al no ser muchas las sesiones, se intentó ajustar al máximo los contenidos planificados considerando los intereses de las asistentes, creando espacios de diálogo e intercambio de experiencias personales, dudas, expectativas] que hasta pudieron sorprender al personal de la Fundación, dado que las mujeres llegaron a explorar y a manifestar aspectos de su intimidad al explicar en sus comentarios el deseo de un futuro para sus hijas que se distancia de lo que ellas han vivido. Les gustaría que estudiaran, que fuesen dentistas, enfermeras, maestras] que viajaran, que conociesen mundo y que no se casasen tan jóvenes.

Puesto que era la primera vez que se desarrollaba un programa de estas características, fue difícil configurar una estrategia concreta a partir de la que se esperasen alcanzar los objetivos propuestos, motivo por el cual se fue (re)construyendo una dinámica de trabajo “flexible”, susceptible de ir favoreciendo la captación de puntos de vista de las madres, y con ello, la posibilidad de estructurar un planteamiento que trascendiese a las sesiones planteadas.

Asimismo, hemos de tener en cuenta que el programa se planteó como un primer paso en el complejo proceso de acercamiento mutuo entre las familias gitanas y la escuela donde estudian sus hijos e hijas. Por tanto, es un trabajo que exige continuidad en el tiempo, pero también, un elevado nivel de sensibilidad y de compromiso ético y profesional para con todas las personas que participan y colaboran, tratando de que la mejora del rendimiento académico del alumnado gitano llegue a ser, por fin, una realidad tangible.

Las primeras encargadas de explicar a las madres el sentido y alcance del Programa “Fondos-Conocimiento-Familias” fueron, por supuesto, las técnicas de la Fundación Secretariado Gitano. La tarea no se presentaba nada sencilla toda vez que sobre ellas recaía en primera instancia la responsabilidad de “exponer” las bondades del programa, con la responsabilidad añadida de hacerlo de un modo suficientemente atractivo.

Gracias al buen hacer de las educadoras y a la innegable disposición de las madres, conseguimos pactar los horarios de las sesiones y empezar a programar, de forma más minuciosa, los temas a trabajar, considerando el número de familias participantes y sus características.

De esta forma, el día pautado para iniciar las sesiones de trabajo fue también el del encuentro entre las madres y las investigadoras. Mujeres que no se conocían pero necesitaban generar entre todas un espacio de libertad, autonomía y seguridad para mostrarse ellas mismas. A pesar de que las primeras venían ya con una idea de lo que se iba a hacer, pues se trataba de un espacio conocido por haber participado algunas en otras iniciativas promovidas por la Fundación, cuando llegaron, se podía palpar la tensión, porque no estaban seguras de qué era lo que se iban a encontrar, o con quién iban a hacerlo, cuáles eran las intenciones de esas personas ajenas a su mundo y a su realidad. Se trata, en cualquier caso, de una situación habitual en este tipo de programas, puesto que lo normal es que las personas involucradas estén a la expectativa de lo que va a ocurrir. Naturalmente, también las técnicas y las investigadoras estábamos “inquietas” porque no sabíamos si iban a venir todas, con qué disposición iban a llegar, o lo cómodas que se iban a sentir, y, sobre todo, si seríamos capaces, en esa primera sesión, de captar su atención, esto es, dar con las claves de su interés.

En consecuencia, los primeros minutos fueron un tanto “silenciosos” o parcos en palabras, hasta que una de las profesoras del programa llevó la iniciativa presentándose e introduciendo los aspectos esenciales de lo que se iba a trabajar y cómo lo íbamos a hacer. Poco a poco, comenzando por la abuela del grupo, que descubrimos como una líder natural, las madres también se fueron soltando, de modo que pronto el diálogo creció en fluidez.

La dinámica fue mejorando con el paso de las sesiones. Así lo recogen las técnicas de la Fundación en sus observaciones, añadiendo que cada vez se animaban más a

participar, sobre todo cuando las investigadoras contaban historias personales e inducían un escenario de confianza y reciprocidad narrativa. Pero también les sirvió para darse cuenta de que eran más cosas las que nos unían que aquellas que nos distanciaban. Comenzamos siendo un grupo de mujeres gitanas y un grupo de mujeres payas que parecía que buscaban “apayar” a las primeras, para convertirnos en un grupo de mujeres charlando en un espacio seguro.

Tal grado de confianza se hizo evidente en la sesión final, cuando las madres agradecieron haber podido participar en actividades innovadoras donde se fueron sintiendo a gusto, por más que todas reconocieron el coste y las dificultades del principio, al no conocerse entre ellas, ni tampoco a las investigadoras. Se trató, además, de un espacio nuevo de interacción, al que se fueron adaptando gradualmente, y en el que lograron abrirse e ir participando y comentando sus perspectivas, tanto sobre la educación en el hogar como sobre dimensiones culturales, anécdotas personales, o eventos tradicionales de su comunidad, incluyendo sus sentimientos y emociones, sin olvidar, por supuesto, el tema de la escolarización y la importancia de la escuela en el futuro de sus hijos.

Al respecto, en la sesión final desarrollaron una actividad que resultó muy especial para ellas y para las investigadoras. Se les propuso escribir una carta a sus hijos cuyo resultado fue bastante emotivo. Escribieron sobre todo palabras de agradecimiento y también de estímulo para que siguiesen adelante con sus estudios y fuesen *adultos de bien*.

Como ya mencionamos en el capítulo precedente, se trata de madres muy jóvenes entregadas al cuidado de sus familias, ayudando también a sus parejas en la economía del hogar, con lo que ello significa en un plano de compatibilización de tareas.

Por tanto, son mujeres que se muestran muy orgullosas de lo que han conseguido a nivel familiar, de su identidad como gitanas y como gallegas y de los valores que tal identidad representa; si bien es cierto que reconocen en muchos casos que les hubiese gustado completar sus estudios, al menos los obligatorios, pues creen que les hubiera permitido llevar una vida un poco más independiente.

Por consiguiente, todas reivindican el deseo de que sus hijos estudien, incluso el de ir a la universidad y así alcanzar aquello que ellas no han podido. Ahora bien, al respecto unas manifestaban que no habían tenido éxito en la escuela porque ellas mismas así lo habían decidido; otras, por el contrario, comentaban con pesar, que no habían podido estudiar por la precaria situación económica de sus familias, por haber dado a luz a muy temprana edad, o por haber tenido que cuidar de sus hermanos/as menores.

Con todo ello, mostraron su satisfacción de haber participado en el programa, pues había supuesto un espacio de conexión apreciable con ese ámbito de sus vidas que habían dejado atrás hace mucho tiempo. Entre otras cosas, se habían sentido libres de preguntar acerca de todas aquellas dudas que albergaban respecto a diferentes cuestiones. Una de ellas tenía como centro el sistema educativo español, sobre el que, pese a no desconocer absolutamente su funcionamiento, pudieron descubrir nuevas posibilidades de acceso en relación a ciclos de formación o estudios superiores, entre otros detalles.

Si tuviéramos que resaltar algún aspecto significativo del programa, una de las investigadoras, la que más tiempo dedicó al grupo, recoge en su valoración como, a su juicio, dos elementos fueron claves para empoderar a estas mujeres: por un lado, cuando se trabajó el término cultura y se les explicó que no existe una taxonomía de culturas, es decir, no existe una cultura superior o inferior a la otra; y por otro, cuando desmontamos su percepción de que no podían aportar nada a la educación de sus hijos dado su bajo nivel de escolarización. Se trabajó la idea de que toda persona, independientemente de sus estudios, puede ayudar a sus hijos e hijas a mejorar en la escuela.

Así, se mostraron muy satisfechas con la posibilidad de participar activamente en este camino, a través de acciones muy pequeñas, de las que no se habían percatado antes, pero que unidas, son capaces de marcar una gran diferencia en lo que se refiere a la mejora de las trayectorias escolares de sus hijos. Concretamente, se hizo énfasis en el tema de la motivación, tanto de ellas mismas como de su descendencia. Desde nuestra perspectiva, y a tenor de sus propios relatos, podemos inferir que se trata del elemento sobre el que se consiguió crear más conciencia y sensibilidad.

El programa también les permitió visualizar desde otra óptica el papel de la escuela y la universidad. Ambas instituciones fueron presentadas como instancias que están

abiertas y que suponen beneficios para todas las personas, independientemente de sus orígenes y situación social. Somos conscientes de que, efectivamente, siempre son menores las opciones para los colectivos más vulnerables; no obstante, se les planteó y enfatizó la existencia de oportunidades que deben ser aprovechadas al máximo.

Finalmente, se trató acerca de la posibilidad de incorporar aquellos saberes adquiridos en el seno de sus familias y comunidades como Fondos de Conocimiento en el currículo escolar de sus hijos. Fue una idea que las emocionó enormemente, al poner en valor aquello que saben, aquello que han heredado en definitiva, su cultura, aunque por la limitación de tiempo y por los propios objetivos del programa, se presentó como un elemento introductorio para lo que podrá ser un trabajo posterior, específicamente dirigido a descubrir tales Fondos de Conocimiento. Aun así, durante las sesiones con las madres y también con los niños y niñas, pudimos advertir algunos de los recursos culturales destacables en sus familias, lo que, junto a la disponibilidad y entusiasmo mostrados, nos animará a profundizar en esta línea de trabajo.

De todas formas, no quisimos dejar pasar la oportunidad de motivar a las madres con el tema de los FdC. Así, con ocasión de la sesión informativa para explicarles la segunda parte del programa, ya con los centros educativos, tratamos de hacerlas conscientes de que a partir de la escritura de los *relatos de vida*, iba a ser posible acceder a elementos de sus vidas cotidianas con posibilidad de considerarlos como recursos culturales susceptibles de convertirse en Fondos de Conocimiento. Motivo suficiente para incidir en la importancia de su trabajo activo pensando en la construcción de apropiados relatos con sus hijos.

A propósito del tema de la confianza y reciprocidad, un aspecto muy positivo fue la satisfacción de las madres respecto a las relaciones establecidas con las investigadoras. Para nosotras se trataba de un elemento central, así que se hizo todo lo posible por construir un ambiente ameno, en el que se respetase la palabra de todas las participantes, y, por lo manifestado en sus discursos, puede decirse que se trata de un objetivo cumplido.

Un claro ejemplo de lo que estamos afirmando son los datos de asistencia y mantenimiento en las 7 sesiones del programa (más la sesión de información sobre la

segunda fase de este), a pesar de todos los elementos en contra (desplazamientos, tareas, oposición y presión de sus parejas.)

Tabla 6. Datos de asistencia de las madres a las sesiones del programa.

FECHA/SESIÓN	MADRES ASISTENTES
1º Sesión (04/12/2017)	4 madres, 1 abuela y 2 hijas mayores.
2º sesión (11/12/2017)	2 madres y una hija mayor (faltaron varias debido al temporal, no consiguiendo medio de transporte).
3º sesión (18/12/2017)	5 madres, 1 abuela y 2 hijas mayores.
4º sesión (15/01/2018)	3 madres, 1 abuela y 1 hija mayor.
5º sesión (26/01/2018)	3 madres y dos hijas mayores.
6º sesión 29/01/2018)	5 madres, 1 abuela y 2 hijas mayores.
7º sesión (05/02/2018)	3 madres y 1 hija mayor.
Sesión informativa sobre la segunda parte del programa (20/04/2018)	4 madres y 2 hijas mayores.

De esta manera, valorando cada uno de los elementos presentados, es posible estimar que, a nivel global, la primera fase del programa tuvo un impacto positivo sobre las madres, quienes mostraron una lectura satisfactoria del mismo, afirmando que se trataba de un espacio y tiempo del que pudieron sacar provecho, tanto ellas como sus hijos e hijas, haciéndonos saber en todo momento su disposición para continuar con actividades de este tipo. No obstante, cabe destacar, que en no pocas ocasiones nos comentaron acerca de la dificultad para acudir a la sede de la Fundación, manifestándonos su deseo de que iniciativas como esta se realizasen más cerca de sus hogares. Creemos que uno de los aspectos que modulan esta valoración fue la metodología de trabajo asumida por el equipo de investigación. No se trataba de imponer, de instruir en un canal unidireccional, sino de mantener un diálogo abierto, compartido y participativo sobre aquello que les inquieta acerca de la educación de sus hijos e hijas, pero también sobre su experiencia vital como mujeres.

Finalmente, nos quedamos con sus testimonios con respecto a la importancia de su participación en la escuela:

“Para que los niños vean que nos importa, y para que los profes vean que me preocupo por lo que les enseñan” (M1).

“Porque hay más interés, si hay contacto. Por la motivación de nuestros hijos y para mejorar su autoestima” (M2).

5.1.2. Percepción y grado de satisfacción de los niños y niñas con la primera fase del Programa

El alumnado participante en la primera fase del programa respondía a características similares, salvo en lo que respecta a la edad. Concretamente, trabajamos con niños y niñas de entre 7 y 13 años.

Las investigadoras responsables del desarrollo de estas sesiones, estuvimos de acuerdo en diseñar actividades que combinaran dinámicas de juegos con contenidos didácticos que fuesen útiles para sus trayectorias escolares, basándonos en la experiencia de un programa previo, diseñado, implementado y evaluado por el Grupo de Investigación (Santos Rego, 2014).

El planteamiento de las actividades debía invitar a la participación de los niños y niñas, de tal forma que a partir del diálogo grupal pudiésemos vislumbrar elementos de su hogar susceptibles de convertirse en Fondos de Conocimiento.

Aunque no tuvimos un encuentro previo con ellos, y por tanto, al igual que con las madres, diseñamos sesiones de trabajo “flexibles” con la finalidad de que se pudiesen ajustar a las características del grupo, pronto nos dimos cuenta de que se trataba de niños muy participativos, que mostraban siempre interés por hacer las dinámicas, por lo que fue fácil llevar a cabo las actividades previstas.

En cuanto a sus perfiles, nos encontramos con un grupo más o menos heterogéneo a pesar de que muchos estudiaban en la misma escuela y vivían relativamente cerca unos de otros. También contamos con la presencia de dos hermanos, gitanos portugueses, (un niño de 13 años, y una niña de 11), que eran los únicos que estudiaban en otro centro y no vivían cerca del resto.

No obstante, no se presentaron problemas de integración y cohesión grupal. Sobre todo, destacamos que el niño fue bastante participativo y aplicado, además, se mostraba muy orgulloso de su rendimiento en la escuela, y siempre nos comentaba sus ganas de aprender y las buenas notas que sacaba. La niña, que era un poco más reservada, fue una de las que expresó mayor pena cuando finalizó esta fase del programa.

Si bien es cierto que estos niños se integraron bien y que después de las sesiones iniciales también establecieron diálogos con sus compañeros, es verdad que observamos un distanciamiento por parte del resto de los niños y niñas, llegándose a presentar un episodio, en una de las primeras sesiones, en el que una de las niñas le decía a otra “esa no es prima¹⁶”. Aunque fue un episodio aislado, está más que constatado que las relaciones de poder establecidas por los adultos repercuten en las disposiciones y conformación del *habitus* de los niños, que reproducen aquello que escuchan/ven en sus hogares. En este sentido, puesto que en las primeras sesiones con las familias, también se pudo percibir este “alejamiento” de la madre portuguesa, inferimos que se trata de un tema de jerarquización de las categorías sociales utilizadas por la población gitana (García-Pastor, 2009). Al respecto, en el grupo de madres se deja constancia de algún comentario que acaba por empoderar a esta madre en el grupo. Y de ellos, el más importante fue comprobar con sorpresa como sabía leer y escribir, competencias que otras mujeres no tenían.

Al igual que en el caso de las madres, los niños llegaron a la primera sesión del programa sin tener muy claro de qué se trataba. Nosotras les preguntamos porque queríamos saber la idea que traían, y todos nos dijeron que suponían que se trataba de un programa de refuerzo escolar, por lo que no mostraron un gran entusiasmo, ya que, según nos pusieron de manifiesto, estaban cansados con todas las horas de clase, además de que muchos de ellos ya asistían a este tipo de jornadas en la propia sede de la Fundación o en alguna Academia.

Después de que todos expusieran sus ideas y expectativas, les explicamos que no se trataba de un programa de refuerzo, sino que íbamos a tener unas sesiones para aprender todos juntos sobre cosas que nos pudiesen ser útiles para la escuela y la vida en general,

¹⁶ Así se llamaban todas las niñas, independientemente de si eran familia o no. Se trata de un elemento identitario utilizado frecuentemente por la comunidad para identificar los rasgos que los unen.

y lo íbamos a hacer divirtiéndonos. Al escuchar este planteamiento se mostraron visiblemente más animados y procedimos a hacer una presentación sobre nosotras mismas que causó gran interés y suscitó todo tipo de preguntas. Seguimos con una dinámica para conocer los nombres de todos y las cosas que más les gustaban (color, comida, música, etc.)

En este punto es posible hacer una comparación entre la situación inicial de las madres y la de los niños en el programa. Como ya se mencionó, los primeros momentos con las mujeres fueron un poco tensos; ellas estaban esperando el desarrollo de la sesión para saber a qué “atenerse” además de que no querían hablar mucho sobre sí mismas, porque no se conocían y no conocían a las investigadoras. En el caso de los niños y niñas, desde un principio mostraron un elevado nivel de confianza, nos preguntaron muchas cosas, participaron todos en las dinámicas, y desde el primer día hablaron abiertamente acerca de sus hogares y familias.

Este hecho, deja entrever la complejidad de las relaciones sociales que se van estableciendo a medida que las personas se van haciendo adultas, y con ello, se comienzan a ubicar dentro del espacio de los campos sociales. Para los niños y niñas, sin embargo, esta *complejización del otro* aún no está presente, en buena medida porque no han experimentado conscientemente situaciones de desigualdad y/o racismo por parte de otras personas e instituciones, por lo que es más fácil que se relacionen entre todos y que compartan de manera más transparente sus realidades.

Al respecto, a medida que iba avanzando el programa, fueron teniendo lugar contradicciones entre el discurso de las madres y el los infantes cuando se les preguntaba por qué no habían asistido a alguna sesión o incluso a la escuela. Los niños y las niñas nos contaban historias diferentes a las que relataban sus madres, mostrando siempre mayor confianza a la hora de detallar sucesos que ellas muchas veces pasaban por alto o disimulaban en sus discursos.

En lo que tiene que ver con la evaluación del grado de satisfacción de los niños y niñas, uno de los elementos que más valoramos fue la motivación que mostraron por venir a las sesiones y su implicación en todas y cada una de las actividades propuestas. Incluso las madres comentaban que sus hijos también las animaban a asistir al programa porque ellos querían venir.

Tabla 7. Datos de asistencia de los niños y niñas a las sesiones del programa.

FECHA/SESIÓN	NIÑOS/AS ASISTENTES
1º Sesión (04/12/2017)	1 niño y 6 niñas
2º sesión (11/12/2017)	3 niñas
3º sesión (18/12/2017)	2 niños y 7 niñas
4º sesión (15/01/2018)	1 niño y 4 niñas
5º sesión (26/01/2018)	1 niño y 3 niñas
6º sesión 29/01/2018)	2 niños y 8 niñas
7º sesión (05/02/2018)	1 niño y 6 niñas
Sesión informativa sobre la segunda parte del programa (20/04/2018)	1 niño y 6 niñas

Este tema fue mencionado por los propios niños, una vez terminada la primera fase, cuando pudimos volver a verlos ya en los centros educativos. Nos contaban que les había gustado mucho porque no era un “programa para hacer tareas”, sino que se la pasaban bien, jugando y conversando con nosotras y con el resto de sus compañeros. Incluso, nos preguntaron cuándo lo íbamos a repetir, pero nos pidieron que esta vez lo hiciésemos más cerca de sus casas.

Por la experiencia de trabajo del Grupo de Investigación con el ECO-FA-SE (Santos Rego, 2014), al diseñar el programa, partimos de la idea de que los niños iban a ser las principales fuentes de motivación para que las madres asistieran a las sesiones; de ahí la importancia de “engancharlos”. Por los resultados, podemos concluir que este presupuesto también se cumplió.

Otro de los aspectos en los que nos pudimos fijar durante las sesiones fue que se trataba de niños con gustos muy similares a los demás niños de su edad, como no podía ser de otra forma, con respecto a la música, los juegos, las tecnologías, etc.; en este sentido destacamos la importancia de no *esencializarlos*, pero sí respetar sus diferencias, por ejemplo, en las celebraciones de cumpleaños, en la importancia que le dan al culto, o en las relaciones con sus mayores, que para ellos son cuestiones fundamentales, entre otras.

Una de las *características* más destacables en estos niños, al margen de las ya nombradas, es el tema de la movilidad y los tiempos. Algunos nos comentaban, por ejemplo, que habían faltado a la escuela un par de días porque habían viajado al pueblo de algún familiar por una boda o bautizo; otros informaban que habían llegado tarde a la escuela alguna vez porque se quedaban dormidos al haberse acostado tarde el día anterior, producto de haber llegado a altas horas de la noche porque acompañaron a sus familiares al mercadillo en otro pueblo; o como en ocasiones, la causa de que no asistiesen al colegio es que sus padres, nunca sus madres, no los preparaban.

Se trata de un tema de gran complejidad puesto que desde la escuela se reclama que la asistencia regular del alumnado es condición *sine qua non* para alcanzar el éxito académico (Belenguer, 2011; Cárdenas-Rodríguez, Terrón-Carro, y Monreal, 2019). Pero también se trata de un elemento cultural e histórico que forma parte de las trayectorias de vida de las personas gitanas. Es necesario, una vez más, que se establezcan diálogos entre las familias y las escuelas, a partir de los cuales ambas partes se sensibilicen y trabajen de forma conjunta por el bienestar del alumnado.

Los niños son conscientes de su *gitaneidad*, pero no perciben esta condición como algo que les impida ser o hacer determinadas cosas ni que los aleje de la realidad del resto de sus compañeros. Lo que sí tienen claro son los lazos que los unen, comportándose así mucho más *apegados* entre ellos; esto es, se notan los sentimientos de protección que se profesan y, también, el hecho de que sean vecinos de comunidad hace que brote en ellos un sentimiento de pertenencia tanto al lugar como a los que en él habitan.

A pesar de que, al igual que en las sesiones con las madres, se fue haciendo una evaluación “continua” de la respuesta del alumnado hacia el trabajo que se estaba realizando en esta fase del programa, durante la última sesión, realizamos una valoración final conjunta, donde nos contaron cuáles habían sido las dinámicas que más les habían gustado, las que menos, qué era lo que habían disfrutado más y lo que menos, entre otros aspectos. En su gran mayoría, mostraron que lo que más les había gustado había sido compartir un espacio de juego con sus compañeros y amigos, y que les gustaría seguir asistiendo a actividades de este tipo. Los niños no son conscientes de que han participado en un espacio de aprendizaje compartido, mediado por el juego, por el

trabajo en grupo, por el diálogo; han sido, sin saberlo, protagonistas de su propio aprendizaje.

5.1.3. Percepción y grado de satisfacción del profesorado con la segunda fase del programa

El nivel de satisfacción del profesorado participante en el programa fue evaluado mediante las entrevistas hechas una vez finalizado este, aunque a lo largo de su desarrollo, pudimos ir observando sus actitudes y, como es lógico, al mantener comunicación directa o vía correo electrónico, pudieron manifestar sus opiniones sobre cómo estaba teniendo lugar, aspectos que fueron conformando también el diario de campo.

Así, tal y como se recoge en el capítulo anterior, a los docentes se les entregó una propuesta de Unidad Didáctica, con diferentes puntos, siendo el más importante la redacción de los *relatos de vida*. No obstante, desde la primera reunión mantenida con ellos, mostramos nuestro acuerdo con que hiciesen aquellos cambios que considerasen pertinentes, dado que los cursos eran distintos, manteniendo la estructura para la redacción de tales relatos.

De esta forma, el instrumento central de esta parte fue la entrevista, aunque en las reuniones mantenidas con el profesorado también pudimos recoger datos relevantes. Específicamente, tuvimos la oportunidad de asistir a dos reuniones:

- A principios de 2018 se llevó a cabo una primera toma de contacto entre los investigadores y los docentes de los centros escolares interesados en trabajar con la metodología propuesta, fundamentada en los Fondos de Conocimiento. Dicha reunión tuvo lugar en la sede de la Fundación Secretariado Gitano (Pontevedra.). Asistieron 11 profesores y profesoras, entre ellos tutores, las directoras de dos centros y la jefa de estudios de otro. Además, estuvieron presentes las dos técnicas de la Fundación implicadas en la primera fase.

Concretamente, participaron de la reunión:

- CEIP Cabanas de Salcedo: orientadora y jefa de estudios.

- CEP Marcos da Portela: directora y profesora de 4º de Educación Primaria (tutora de una de las niñas participantes en el programa).
- CEIP Plurilingüe San Benito de Lérez: directora, junto con todos los tutores/as del colegio, desde 1º hasta 6º de Educación Primaria; también asistió la jefa de estudios.

La reunión tuvo una duración de aproximadamente hora y media. Se empezó explicando resumidamente quiénes éramos los investigadores presentes, para, a continuación, describir las líneas de estudio del Grupo de Investigación, acentuando su experiencia en el tema de la interculturalidad y los trabajos previos con alumnado inmigrante, pero también en el marco de la educación familiar, porque uno de los objetivos del programa que estábamos desarrollando era implicar a las familias en la educación de sus hijos e hijas.

Posteriormente, se les hizo entrega de una copia de la Unidad Didáctica a trabajar, aclarando que se trataba de una propuesta, y que, por tanto, ellos podían hacer todos los ajustes y modificaciones que considerasen oportunos para adaptar dicha unidad a la situación específica de sus aulas.

Luego, se introdujo el tema de los Fondos de Conocimiento, explicando que se trataba de un enfoque con gran relevancia en otros países, sobre todo en los Estados Unidos de América, y que teníamos intención de incorporarlo en las aulas, ajustándolo a la realidad del alumnado de nuestros centros. Obviamente, mencionamos que se trata de una perspectiva especialmente interesante para trabajar con el alumnado gitano.

A continuación hubo un espacio de tiempo para interactuar y que comentasen sus opiniones, manifestasen sus dudas y/o nos planteasen preguntas:

- Una de las profesoras afirmó que le parecía una actividad sencilla, sin demasiada complejidad para poder ser aplicada en el aula, opinión que pareció compartir el resto de docentes por su asentimiento ante el comentario.
- Más adelante, esta misma profesora manifestó que lo que le preocupaba especialmente era el tema del absentismo del alumnado gitano, hecho este con el que estuvo de acuerdo otra docente, quien aludió el caso específico de una de las

niñas participantes en el programa, que ya llevaba varios días faltando a la escuela.

Estos comentarios nos sirvieron para comprender, desde un principio, la preocupación del profesorado sobre este tema en concreto, ante el que, de forma más o menos expresa, pedían apoyo, y era lo que les motivaba a experimentar todas las opciones posibles.

- Posteriormente, otra docente puso de manifiesto que a ella también le parecía fundamental trabajar los relatos con los padres y abuelos; lo que surge porque la propuesta de unidad, con el tema principal de los *relatos de vida*, en principio se proponía para ser elaborada en co-autoría entre madre o abuela y niño o niña. Al respecto, explicaba que hay familias en las que es el padre el que se encarga del tema del cuidado, siendo también el responsable de la escolarización de sus hijos e hijas.

Esta misma profesora justificó su propuesta en el tema de los permisos, ya que, según su perspectiva, en el caso del alumnado gitano, muchas veces son los padres los encargados de esta cuestión. Otros profesores se mostraron de acuerdo con este aspecto, poniendo como ejemplo casos en los que los padres no daban permiso a sus hijos para asistir a determinadas actividades, como era el caso de las excursiones.

Comentamos, en este sentido, que ese elemento claramente se podía incorporar, pero que se había planteado de esta forma por la transversalidad del tema de género, y porque el trabajo realizado con las mujeres en la primera fase, pero también apoyados en la literatura científica, nos permitía concluir que son ellas las más implicadas en la educación de los pequeños, pero que obviamente no se trataba de un contenido cerrado, así que si surgía esa opción, se podía trabajar con ellos, lo que podría añadir más elementos de análisis y reflexión a la intervención. Además, se habló de lo significativo que sería lograr un cambio positivo en alguno/s, puesto que no se trataba tanto de la cantidad de familias que participasen, o de las estadísticas, sino de poder conseguir alguna mejora real en su implicación o motivación, y en consecuencia, en el rendimiento académico del alumnado.

A propósito de esta intervención, otra profesora comentaba textualmente:

Dentro de la actividad del relato familiar, por ejemplo, si se pregunta ¿qué hace tu padre? y el niño comenta: trabaja, y se le pregunta a otro ¿qué hace el tuyo? y le diga: “el mío duerme”, es una situación delicada de trabajar en el aula, porque puede provocar malestar.

En respuesta a esta posibilidad, que ya nos había surgido en la *Casa Azul*, se le explicó que los tópicos y las preguntas que íbamos a proponer tenían un carácter más generalista, es decir, no se buscaba entrar en temas tan específicos o preguntas tan puntuales que pudiesen suponer/ocasionar un conflicto, pero que de todas formas los docentes podían hacer todos los cambios –quitar, añadir, matizar- que considerasen oportunos.

Al finalizar la reunión, tanto los miembros del equipo de investigación como las técnicas de la Fundación mostramos nuestro acuerdo en el hecho de que había sido un encuentro fructífero, al que había asistido una representación importante de profesorado, en su mayoría receptivo y mostrando su interés por participar en el Programa.

Por otra parte, en contra de lo que muchas veces puede pensarse, queremos resaltar que en el grupo destacó por su apoyo al proyecto un profesor que ya estaba cercano a la jubilación y que trabajó de forma muy intensa con sus alumnos.

La segunda reunión tuvo lugar entre los días 3 y 4 de abril, esta vez en cada centro, con el profesorado que se había comprometido formalmente a participar en el desarrollo de la Unidad Didáctica:

En el caso del CEIP Benito de Lérez, tal y como ocurrió en la primera reunión, asistieron profesores desde 1º hasta 6º de Educación Primaria. Hubo algunos que, a pesar de haber decidido finalmente no participar, tuvieron la disposición de asistir y manifestar sus puntos de vista, lo cual se agradeció.

A diferencia de lo que pudimos percibir en la primera reunión, esta vez se mostraron un poco más escépticos desde el principio, porque nos comentaron que el absentismo por parte del alumnado gitano estaba siendo especialmente grave. De hecho, nos hablaron de casos muy concretos; una de las profesoras manifestó que personalmente estaba muy desmotivada con respecto a este alumnado, pero que de igual forma iba a continuar participando en el programa. Posteriormente, tomó palabra la directora,

confirmando el absentismo, pero mostrándose más optimista de cara a la realización de la actividad. Aún a pesar de estos problemas, a excepción de los responsables docentes 1º y de 6º curso, todos se mostraron dispuestos a desarrollar la Unidad.

Durante esta reunión también se abordó el tema de la ley de protección de datos (los permisos nos supondrían un quebradero de cabeza, porque una vez conseguidos, tuvimos que volver a pedirlos al haberse producido un cambio en la normativa reciente - ver Anexo 4) ya que, con toda probabilidad, en los relatos de vida iban a ser expuestos datos personales de las familias, y a los profesores les preocupaba revelar tales contenidos. De todas formas no tomaron ese aspecto como un inconveniente en cuanto a la puesta en práctica de dicha actividad.

En lo que respecta al CEP Marcos da Portela, hablamos de manera individual con las profesoras participantes porque no coincidían con sus horarios para reunirse; también asistió una de las trabajadoras de la Fundación, y un par de madres del programa, debido a que en esta ocasión las docentes nos habían comentado previamente, vía correo electrónico, que sus hijas no estaban participando en la actividad. En consecuencia, nos reunimos primero con las madres para que colaborasen con nosotras en la escritura de los relatos, comprometiéndose la técnica de la Fundación a hacerles un seguimiento.

De esta forma, una vez alcanzado el acuerdo con las madres, procedimos a reunirnos con las dos profesoras que estaban desarrollando la Unidad Didáctica, para que nos comentasen cómo estaba siendo su elaboración e informarlas sobre dicho acuerdo.

Finalmente, acudimos al CEIP Cabanas de Salcedo, donde la orientadora nos avanzó que los alumnos estaban redactando directamente los relatos, puesto que, al ser estudiantes de 6º curso, ya habían trabajado, al menos de manera transversal, el resto de los temas, aparte de que se le presentaba complicado hacer un seguimiento de todas las actividades.

En general, de estas reuniones de trabajo podemos destacar diversos aspectos a tener en cuenta:

- *La disponibilidad del profesorado.* Todos los profesores que asistieron a la primera sesión incluso aquellos que decidieron no participar, nos dieron *feedback*, nos explicaron sus razones y se interesaron por el enfoque, dejándonos

saber que, tal vez más adelante podrían trabajar con él, pero ajustándolo a las características de su alumnado y aulas.

- *El entusiasmo del alumnado.* En su gran mayoría los docentes nos manifestaron el entusiasmo mostrado por los niños y niñas para realizar las tareas, que pudimos presenciar porque tuvimos oportunidad de visitar dos aulas del Centro Benito de Lérez para preguntarle a los propios protagonistas sobre las actividades. Obviamente, se motivaron al recibir una visita de personas ajenas al centro, animándose a dialogar con nosotros, preguntarnos sobre la finalidad de la actividad, y también compartiendo el hecho de que habían aprendido cosas que no sabían sobre la vida de sus familias, que les parecía una forma de trabajar divertida, y que les hacía ilusión ver sus relatos en forma de publicación.
- *El tema del absentismo del alumnado gitano.* Estuvo muy presente en el desarrollo del programa, sobre todo en el CEIP Benito de Lérez y CEP Marcos da Portela. De hecho, algunos de los profesores que decidieron no participar en las actividades, aunque de manera implícita, pusieron de manifiesto su descontento con el alumnado gitano por esta razón.
- *El tiempo de desarrollo de la Unidad.* Todos manifestaron la falta de tiempo para poder poner en marcha la Unidad completa, y por ello, la mayoría optó por hacer la entrevista y pasar directamente a la redacción de los relatos.
- *El problema de solapamiento de contenidos.* Algunos docentes comentaron también el hecho de que ya estaban trabajando actividades de este tipo de manera transversal, por lo cual no encontraban cómo introducirlo sin que quedara como una “repetición” de lo que ya estaban haciendo.

En lo referente a las entrevistas, pudimos categorizar algunos elementos presentes en las anteriores reuniones, e incluso, en la primera fase del programa. Por ejemplo, les preguntamos sobre las mayores dificultades encontradas, desde su punto de vista, por el alumnado gitano en la escuela, y como era de esperar, la mayoría contestó que el primer problema es el absentismo, seguido de la falta de interés mostrada tanto por el alumnado como por las familias:

“Falta de valor que tiene la escuela para la familia, que se lo transmiten a ellos” (Centro 1).

“No le dan la importancia que tiene que tener (las familias)” (Centro 1).

“No hay ese seguimiento en casa, no hay ese interés, entonces eso se refleja en ellos mismos, claro, y, entonces¿si no asisto no importa¿si lo hago tampoco importa¿” (Centro 2).

Otros, nos mostraban percepciones que denotan también el desarrollo de ciertas actitudes en el profesorado, cansados, en ocasiones, ante una situación que no pueden resolver:

“Los gitanos no se adaptan a la cultura paya, no la respetan y quieren seguir diferenciándose¿ no se integran demasiado bien¿ Algunos sí, pero las familias, aunque los niños quieran participar en actividades extraescolares, los cortan” (Centro 2).

“¿ Tienen una vida social como muy pobre, saben pocas cosas, que a nosotros nos parecen normales¿ ” (Centro 3).

También mencionaron los docentes la falta de referentes de éxito educativo:

“¿ No tienen ningún referente próximo que lo haya conseguido, entonces lo ven como muy utópico, muy imposible¿” (Centro 3).

“Yo creo que algo hay que conseguir, que alguien que haya conseguido algo, que físicamente haya encontrado algo, que tuviera una entrevista o un contacto, yo creo que eso rompería muchísimo¿” (Centro 1).

“¿Si hubiera encontrado un referente “mira, yo lo hice, yo tuve que repetir” que no pasaba nada, hubiera terminado la ESO y yo creo que falló ahí un soporte¿” (Centro 1).

En lo que respecta a la convivencia entre los niños gitanos y el resto de sus compañeros en el aula, la percepción del profesorado parece ser bastante positiva, puesto que todos manifestaron que es buena, aunque dejando claro que ellos solo conocen el caso del centro donde trabajan, mencionando, no obstante, que sí se han dado casos de *guetización*, sobre todo en el patio de recreo, entre grupos de diversos cursos (Blaya, Debarbieux, del Rey, y Ortega, 2006; Del Barrio, Martín, Almeida, y Barrios, 2003; Enguita, 1999). Lo que llama la atención es que vean esto como algo

normal, incluso consideran que ocurre menos de lo esperado, teniendo en cuenta la “hermeticidad” que ellos les atribuyen a las familias gitanas:

“El nivel de convivencia es muy bueno, o sea, los niños no son problemáticos ni polémicos y son obedientes al profesorado, o sea, no son unos niños son más obedientes incluso que los otros con diferencia” (Centro 1).

“La convivencia es muy buena, conviven de forma natural, integrándose en grupo con los niños payos, y estableciendo relaciones afectivas sin ningún tipo de problema” (Centro 1).

“Yo la veo bien, por lo menos, hablo de los que yo tengo, o he tenido, están muy bien admitidos, están integrados también no se hace en el aula ninguna distinción todo lo contrario” (Centro 2).

A propósito de la relación de las familias gitanas con el centro, las respuestas varían poco. En general, los profesores consideran estas relaciones bastante pobres, siempre en comparación a aquellas establecidas entre las familias payas y la escuela:

“Yo no conozco a los padres de ningún gitano” (Centro 1).

“Las familias del alumnado gitano no se implican, no hay comunicación. Por ejemplo, nunca asisten a la relación de principio de curso, nunca solicitan una tutoría, y si tú las solicitas rara vez asisten” (Centro 1).

“En general no alguna vez incluso una vez que viniera una hace ya años porque, por el absentismo la amenazaban con sacarle la *Risga*, la paga que tenían pero en general no mandan a los niños cuando los mandan y no se preocupan más” (Centro 1).

“A ver, quizás por lo menos sí, pero un poco menos quizás que el resto no vamos a decir que a lo mejor no hay otros del resto que les pasa exactamente igual, quiero decir que a veces... hay individualidades decir pues es así son así hay casos y casos, porque también hay de los demás que también hay algunos que no se interesan realmente pero, quizás en general un poquito menos de media a la hora de preocuparse cómo van en ese sentido sí, quizás un poquito” (Centro 2).

“ñNes te centro, pouca implicación ou ningunha. Hai moito absentismo, non xustifican as faltas, non traen o material, non teñen interese... Na aula¹⁷, ás citas, sempre ven a mamá ou unha tía ou unha irmá maior, os pais nuncañ ” (Centro 2).

“ñ Bueno, implicación de las familias gitanas muy poco, vienen cuando se les llama, nunca ponen peros, siempre dicen que sí, hacen lo que pueden, lo que les parece, pero bueno, implicaciónñ poca. Me refiero, por ejemplo, en el carnaval, pues hay que traer para disfrazarse y no lo traenñ” (Centro 3).

Posteriormente, cuando les pedimos que valorasen su experiencia con respecto al desarrollo y aplicación de las actividades propuestas, en general, las respuestas fueron positivas, si bien es cierto que en algún caso pusieron de manifiesto su descontento, sobre todo en relación al tema de la temporalización:

“ñYo creo que es importante, sí, síñ yo creo que cualquier cosa menos lo que sea el libro de texto siempre viene bien, todos los proyectosñ es como más se avanza y sobre todo me parece muy interesante que los trabajos no acaben en el aula, que tengan una proyección social con un producto final, en este caso, pienso que vuestra idea del libro me parece brillante y pienso que los niños van con un libro a la casa, en el que una página es de ellos, pues a ese libro le van a tener mucho aprecio, no solo ellos sino también sus abuelos y el resto de las familias porque es un producto que trasciende a la escuelañ” (Centro 1).

“ñSí , yo lo veo, claro que sí siempre y cuando sean ese tipo de actividades, esas cosas, siempre incluye más a todo el mundoñ entonces claro es una manera de tratar de incluirñ” (Centro 2).

En definitiva, a partir de la información recogida tanto en las reuniones, como en los correos electrónicos y, finalmente, en las entrevistas, podemos inferir que la percepción del profesorado sobre el programa es positiva, y que lo consideraron como una actividad de provecho, que, no obstante, les hubiese gustado desarrollar con más tiempo y de forma más coordinada.

Asimismo, destacamos el interés de la mayoría de los profesores por mejorar la situación del alumnado gitano, aunque una parte de ellos se mostró pesimista acerca del

¹⁷ En su aula había tres alumnas gitanas.

futuro de estos niños, porque consideraban su absentismo como un problema para el que no encontraban solución.

Nos quedamos también con su disposición para continuar trabajando con este enfoque en futuras ediciones, sobre todo ahora que ya todos contamos con más experiencia y podemos, por tanto, reconsiderar temas tan importantes como la temporalización y la estructura de los contenidos curriculares del curso.

5.1.4. Percepción y grado de satisfacción de las técnicas con el Programa en sus dos fases

Antes de nada, debemos tener en cuenta que las técnicas de la Fundación desempeñaron un papel fundamental en el diseño y desarrollo del Programa Fondos-Conocimiento-Familias, siendo las principales facilitadoras de los procesos de diálogo con las familias gitanas.

La primera toma de contacto con ellas tuvo lugar en la sede de la Fundación Secretariado Gitano en Pontevedra, reunión a la que asistimos las investigadoras de la Universidad y la coordinadora de esta organización en Galicia.

En tal encuentro, se expuso, de forma muy sintética, la definición y evolución del enfoque de los Fondos de Conocimiento, para después dialogar acerca de su adaptación a la realidad de las personas gitanas en Galicia, por medio del diseño de un programa de carácter antropológico y educativo dirigido a, por una parte, detectar las necesidades sociales de las familias gitanas, así como identificar sus recursos culturales susceptibles de ser convertidos en Fondos de Conocimiento y, por otra, temas educativos a trabajar como refuerzo, tanto para las familias como para el alumnado, sobre la importancia de la escuela para la consecución de oportunidades.

Después de formular los aspectos fundamentales del programa, estas profesionales mostraron su acuerdo con el planteamiento y nos fueron comentando algún elemento que dada su experiencia debíamos tener en cuenta; esto lo fuimos ajustando y discutiendo en reuniones posteriores.

Es importante destacar que desde un principio contamos con su apoyo y entusiasmo por experimentar algo nuevo, e implicar a las familias. Manifestaron que este enfoque

podría suponer un cambio positivo, ya que desde su perspectiva, lo que más falta hacía por parte de la escuela y de la propia Fundación era un acercamiento a las familias y un trabajo conjunto de concienciación y sensibilización.

Asimismo, durante el desarrollo del programa, tanto de la primera fase como de la segunda, pudimos mantenernos en contacto con ellas, de manera presencial y por vía correo electrónico, para conocer sus percepciones sobre la marcha de este. También fue esencial la información que estas profesionales de la educación (pedagoga y profesora de secundaria) nos fueron proporcionando sobre las condiciones de vida a nivel familiar, laboral y social de cada una de las mujeres implicadas en el programa.

De este modo, en la primera fase, después de cada sesión, recogíamos sus opiniones sobre distintos aspectos del trabajo a través de observación y los protocolos de evaluación. Para la segunda fase, mantuvimos algunas reuniones presenciales y, una vez finalizado el programa, entrevistamos a ambas, al igual que lo hicimos con el profesorado, para realizar una evaluación final sobre este y su desarrollo.

Durante las entrevistas, nos manifestaron su elevado grado de satisfacción, valoración que se asienta en el nivel de asistencia y compromiso de las madres, puesto que ya nos habían advertido, desde un principio, que se trataba de un punto crítico para ellas, y que les preocupaba porque por experiencias previas, la asistencia de las madres solía ser muy irregular:

“Es un éxito, yo lo valoro como muy positivo que hayan venido, y yo hablé con madres después, (nombre de una de las mujeres participantes), por ejemplo, estuve con su hija, la mayor y con las dos pequeñas [j] y hay un cambio, hay un cambio, a ver, un pequeño cambio, eso, trabajado puede traer con el tiempo cambios importantes, porque un cambio importante en una persona ya cambia el entorno” (T1).

“Fue una actividad en la que se sintieron cómodas y les resultó útil, y los niños demandaban seguir y los niños a vosotras os dieron una información muy valiosa y los niños se iban queriendo quedarse y no hay algo que mida mejor una actividad que eso, para mí” (T2).

Por otra parte, nos explicaron que se trata de mujeres muy condicionadas por variables externas, que influyen decisivamente en su disponibilidad para acudir a la Fundación:

“Los tiempos para ellos son distintos y luego valorar si asistió a una sesión, cuando depende para moverse de su casa de que su marido le deje, de que te traigan en el coche, de que no te estén llamando 10 veces mientras estás en la sesión ¿cómo vas a valorar si viene o no viene?” (T1).

Otro elemento positivo del programa para ambas, fue el hecho de que pudieron conocer aspectos de las familias a los que no habían podido tener acceso antes, ya que en reuniones previas, las mujeres no se habían animado a contarlos o porque tampoco habían tenido un espacio adecuado para hacerlo:

“Yo creo que la valoración es altamente positiva. La implicación allí, creo que valió como un encuentro donde podían hablar, donde podían reflexionar, incluso comentaron un montón de cosas que ellas no tienen un espacio para eso” (T1).

“Sí, yo aprendí mucho, de muchos detalles que comentaron, sabía cosas, pero bueno, a partir del contacto con ellas y las reflexiones que hacen también se aprende muchísimo” (T1).

En cuanto a los puntos débiles, manifestaron que se cometieron fallos en la temporalización y la secuenciación de las sesiones:

“Ahí hubo un fallo porque dejamos mucho tiempo entre la penúltima y la última sesión, entonces se perdió contacto con las familias, de hecho, una sesión se suspendió y a otra no vinieron, pero fue por eso, porque se dejó mucho tiempo entre sesiones” (T1).

Por otra parte, también comentaron la complejidad de las relaciones que muchas veces se establecen entre la Fundación y las propias familias:

“Somos las que tenemos que estar encima para que vengan Es muy cansino, porque hay que llamar el día anterior, ese día, volver a llamar, insistir a veces parece que estas pidiendo, entonces a veces te cansas ” (T1).

“Es muy duro, porque lo vendes como favores y luego ellos “es que yo te hice ese favor, te fui a” J también las relaciones están muy viciadas, siempre recurrimos a las mismas familias, porque son las que responden pero también, claro, a veces, te dan la vuelta, es muy complicado” (T1).

Otro de los aspectos en los que se pudo reparar durante el desarrollo del programa y sobre el que obviamente reflexionamos una vez finalizado, fue el espacio donde se llevó

a cabo, no por el lugar en sí, sino por la dificultad de desplazamiento que supuso para las mujeres y sus hijos e hijas:

“Yo creo que hay que ir lo más cerca posible de las familias, si la gran mayoría vive en Monteporreiro, hay que ir a Monteporreiro, porque no podemos esperar a que una mujer dependa de su marido para que la baje, en invierno llueve, se hace de nochej hay que ir a donde están las familias, e incluso, favorecer traerlasj ir a buscarlasj es que sino ya partimos de negativas” (T1).

Las técnicas también reconocieron que hubo una diferencia importante en cuanto a la implicación de los centros:

“j Unos centros se implicaron muchísimo y otros centros casi había quej que pedirj luego el trabajo ya con los centros y el de los alumnosj bueno, yo tuve que ir a trabajar con algunos niños, porque no era normal que los otros niños lo hicieran y los que estuvieran en el programa con nosotros no lo hicieran, entonces yo me dediqué una semana, estuve con ellos, tuve que ir a casa de familiasj quiero decir, que hay que estar muy encima, pero yo entiendo que si no haces eso no lo van a hacer y que forma parte de tu trabajo, para conseguir llegar a un fin, hay que hacer esoj a lo mejor es un error, pero es que para llegar, hay que hacer asíj ” (T1).

La respuesta a la distinta implicación por parte de los centros puede explicarse, en parte, por una cuestión ya comentada por los docentes durante el desarrollo del programa y también en las entrevistas, y es el hecho de haberlo presentado una vez acabada la primera sesión con las familias con el curso ya avanzado y planificado. Debería haberse trabajado con ellos desde que se inicia la primera fase del programa:

“Los centros educativos tienen que planificar con tiempo, todos los centros tienen un montón de cosas, cuando se lo presentamos ya mal que bien, segunda evaluación ya todo el mundo tiene muy avanzado todo, y los tiempos son los que hayj” (T2).

En este sentido, con la intención de iniciar una nueva edición del programa, porque las dos profesionales lo tienen claro, es necesario incorporar todos los elementos que la experiencia de este primer proyecto nos ha permitido adquirir. Ellas también propusieron comenzar a trabajar con niños y niñas más jóvenes, centrándonos, si cabe, aún más en las familias:

“En un aula con niños de 2º y 3º de primaria, porque a esa edad ya empiezan a repetir, entonces nos los llevan, y vienen, porque a nuestras aulas los pequeños vienen entonces yo creo que hay que empezar ahí a que los padres empiecen a entender ahí, antes de quej ” (T1).

“¿Si sus padres no se implican en ese momento, después cuando llegan a 6º de primaria, ya están perdidos?” (T1).

“Hay que seguir, lo tengo claro” (T1).

“¿Yo creo que este programa puede ser el inicio de algo muy chulo, y con todo lo que tienen y lo que deben reclamar por la historia, por lo que se les debe?” (T2).

Con todo, es posible definir como alto el grado de satisfacción de las técnicas con el programa, pensando también en la mejora del mismo para posteriores ediciones, debido a que para ellas ha supuesto un revulsivo en su propia labor en la Fundación, al abrirles nuevas vías de trabajo para conseguir sus objetivos:

“Antes se le exigía más a las familias, ahora se les exige muy poco, yo necesitaba una ilusión y para mí esto fue recuperar la ilusión, y te lo digo como lo siento, para mí esto fue otras, pero era lo que necesitábamos y yo cuando me meto en algo, creo al 100%, y creo que si las familias hacen un mínimo esfuerzo de implicación, se va a ver el beneficio, a muy corto plazo porque ellas mismas salían de aquí que no querían irse” (T2).

En definitiva, desde la perspectiva de estas profesionales, el programa contó con muchos elementos fuertes, tales como la alta implicación de las madres, a pesar de las dificultades para acceder a las sesiones, el poder escuchar sus voces, sus experiencias, sus propias realidades, en un espacio seguro y comprensivo en el que se sintieron valoradas; pero también por el cambio percibido en su disponibilidad para seguir realizando actividades educativas y para continuar apoyando a sus hijos e hijas en los estudios.

Sin duda también contó con puntos débiles, relacionados, sobre todo, con la dificultad de las familias para asistir a las sesiones por la lejanía de sus hogares, la organización de los tiempos entre las fases del programa y el nivel de implicación de los centros.

Justamente, es importante destacar como durante las reuniones mantenidas, siempre desde el equipo de investigación hemos asumido los errores. Muchas veces el trabajo con colectivos vulnerables se abandona ya en el primer intento ante una suerte de dificultades y problemas que hace que muchas veces los profesionales culpemos de esos fracasos a los destinatarios de los programas. Es nuestra obligación como investigadores analizar y reflexionar de forma autocrítica sobre los procesos llevados a cabo, intentando resolver y sortear las dificultades, que son muchas, que seguirán estando ahí, y aparecerán otras nuevas, pero como dicen las propias técnicas de la Fundación, lo importante es ir avanzando, muy poco a poco, porque como profesionales de la educación a lo que debemos aspirar es a microcambios, que se acaban convirtiendo en macrocambios en la vida de muchas personas y comunidades, a medio y largo plazo.

5.2. Percepción de las familias gitanas sobre la escuela

Llegados a este punto, y considerando los resultados hasta ahora descritos, estimamos oportuno hacer un análisis acerca de la percepción que guardan las familias gitanas sobre la escuela.

Siguiendo nuestra línea de trabajo, es necesario tener en cuenta y estudiar las voces de los sujetos protagonistas de la investigación. Por ello, estimamos que si los objetivos propuestos se encaminan a favorecer un mayor entendimiento mutuo e implicación por parte de las familias gitanas en los centros educativos, y, habiendo analizado los puntos de vista del profesorado sobre estas, es necesario que expongamos también su óptica.

Así, incorporamos dos conceptos clave para entender las perspectivas de las familias: éxito y fracaso escolar. De acuerdo con varios autores (Lahire, 2005; García Carrasco, 2009), se trata de definiciones que varían su concepción según la interpretación de los diferentes individuos que desarrollan su subjetividad dentro de los diversos campos sociales.

He ahí la importancia de estudiar el espacio de los puntos de vista (Bourdieu, 1999), para comprender aquello que sucede en lugares tales como los centros escolares, que agrupan a personas muy diversas en una convivencia marcada por la incomprensión mutua y el conflicto. Pero no solo es necesario analizarlos por separado, sino también

confrontarlos en su totalidad, para favorecer aquello resultante del intercambio de dos visiones del mundo diferentes.

5.2.1. Importancia de la escolarización para las familias

Cuando se habla de familias gitanas y escuela, inmediatamente se tiende a *problematizar* la relación existente entre ambas, como consecuencia de la representación social negativa que se tiene del valor que estas familias le dan a la institución escolar.

En los últimos años, en gran medida debido al aumento de la heterogeneidad cultural en las aulas, se viene presentando una paradoja con respecto a la función de la escuela: por un lado, de manera unánime, esta es presentada como una institución democrática en la que se busca educar y enseñar al alumnado, respetando y considerando las distintas formas culturales. Por otro lado, de acuerdo con García-Pastor (2011), cuando se refiere a la *integración de los gitanos* en la escuela, la frase contestataria por parte del profesorado y demás agentes educativos suele ser *el problema está en las familias*.

A lo largo del desarrollo del Programa Fondos-Conocimiento-Familias, hemos podido constatar que esta frase también se extrapola a nuestro universo de estudio. La mayoría de los agentes que participaron en su realización, encuentran el punto débil siempre en las familias, en su “falta de interés”, “el poco valor que le dan a la escuela”, la “falta de compromiso”, y otras de este tenor. En este sentido, es necesario trabajar sobre esta problemática, que desde luego es posible subsanar, sin escudarnos en que es algo implícito a la cultura del pueblo gitano, como si esta fuese algo que no cambia.

Sin duda, la frase encierra una forma de expresar, por parte de la sociedad mayoritaria, la falta de expectativas imperante en el ideario social sobre las personas gitanas, obviando las numerosas razones que siguen denotando la falta de oportunidades para las familias, además de las propias limitaciones que padecen muchas escuelas públicas, incapaces de enfrentar los innumerables obstáculos que aún siguen existiendo en aquellas instituciones que se quieren saber democráticas. Por ello, es necesario reevaluar cuál es el origen real de las dificultades que presenta la infancia gitana, incluyendo a la escuela y las familias, pero también las desigualdades sociales entre

unos grupos y otros, o entre los espacios urbanos donde se establecen los centros escolares y los hogares (García-Pastor, 2011).

Estas y otras razones, suponen un motivo de desconfianza por parte de minorías como la gitana sobre sus posibilidades de promoción social, entendiendo las escuelas muchas veces como una estrategia de reproducción de poder de las culturas dominantes, ajenas a sus motivaciones y metas. Aquí es cuando surgen conductas de rechazo, marcando su *diferencia* con respecto a la cultura escolar (Crespo, Rubio, López, y Padrós, 2012; Lalueza, Crespo, Pallí, y Luque, 2001).

Siguiendo esta perspectiva, la interpretación del fracaso escolar de la infancia gitana no radicaría tanto en las relaciones entre familia y escuela sino en la propia subjetividad de las personas en lo que a la institución escolar se refiere, esto es, si la entienden o no como un recurso verdaderamente útil, si vale la pena participar, y si la actividad allí desarrollada se considera significativa (Bruner, 1997).

Podríamos inferir, entonces, que el tránsito de la infancia por la escuela supone una experiencia sin precedentes de contacto con la sociedad mayoritaria. No obstante, es difícil establecer que verdaderamente se trate de una ampliación de la comprensión del mundo que favorece la inclusión. Si tenemos en cuenta que, históricamente, los resultados del alumnado gitano son pobres en comparación con el resto, y unimos esto a la xenofobia, el racismo y la pobreza que siguen promoviendo prejuicios mutuos, lo único que se puede seguir esperando es que crezca la distancia real y simbólica entre ambos grupos de la población (García-Pastor, 2009, 2011).

En este sentido, a pesar del aumento en el nivel de escolarización del alumnado gitano, sigue siendo inexistente el reconocimiento de su bagaje cultural como recurso susceptible de convertirse en capital cultural. Aunque el concepto de cultura se haya problematizado a nivel interdisciplinar, la “cultura escolar” sigue elevándose como la única legítima, “matando” así cualquier atisbo de incorporación de los elementos sociales de culturas minoritarias. De esta forma, lo que se sigue haciendo es reproducir representaciones de cultura que no tienen nada de antropológicas, en tanto en cuanto florecen al margen del establecimiento de la definición universal de las competencias culturales que introduce la investigación antropológica (Díaz de Rada, 2010).

A partir de la investigación realizada, compartimos la perspectiva de autores como Giménez (1994) y García-Pastor (2009), según la cual para las familias gitanas aquello aprendido en los hogares es la base educativa esencial para el desarrollo de las personas. Efectivamente, para las madres, la casa es una escuela. En todas las sesiones, manifestaron, de una forma u otra, que lo más importante era que sus hijos e hijas aprendiesen a “respetar”, “el respeto hacia los mayores”, “la importancia de la familia”, “ser buenas gitanas y buenos gitanos” en el sentido de ser “responsables, que se sepan comportar”. Partiendo de este escenario, urge situar el proceso educativo familiar desde el interior de la comunidad gitana si queremos realmente comprender el conjunto de interacciones escolares que se dan por parte de la infancia en la escuela.

En base a las descripciones hechas por las madres en las sesiones, entendemos que se trata de procesos en su mayoría de carácter socio-afectivo los que influyen en el aprendizaje de la cultura, reconociendo en todo momento la autoridad de los adultos y el enaltecimiento de la experiencia vital de las personas mayores.

El hecho de que las familias gitanas defiendan el valor de la educación en el hogar y el lugar protagonista de las enseñanzas sobre “cultura gitana”, no quiere decir que rechacen la aportación de la escuela a la educación de sus hijos; al contrario, todas las madres participantes en el programa, y también los niños y niñas, siempre se mostraron entusiastas con la posibilidad de continuar su escolarización con perspectivas de alcanzar el nivel de estudios superiores.

Para ilustrar estas afirmaciones, acudimos a la información recogida en los protocolos de evaluación y en las observaciones hechas el día de la sesión en la que se compartió conocimiento sobre el funcionamiento del sistema educativo español. Al contrario de lo que en un principio se podía prever, las madres contaban con un amplio conocimiento sobre su estructura, mostrándose participativas, preguntando dudas sobre cuestiones como la Formación Profesional, las salidas profesionales una vez alcanzado el graduado escolar, y otras. Esto pone de manifiesto el elevado interés mostrado, que las hacía mantenerse atentas a la información que se estaba proporcionando.

Asimismo, las madres siempre expresaron sus deseos de que sus hijos e hijas continuasen con sus estudios, valorándolos de forma muy positiva en todas las sesiones. Concretamente, en la primera, al pedírseles dibujar cuál sería su hogar ideal, y

preguntarles qué esperaban de la escuela, pusieron de manifiesto aspectos como: “conseguir metas”; “estabilidad para el futuro”; “que los prepare para ser profesionales”; “que les abra la mente”; o “un futuro que les proporcione libertad económica”, etc.

En la última sesión, cuando escribieron una carta a sus hijos, en todas se podía leer la importancia que le daban a el hecho de que estos continuasen con sus estudios para que fuesen “alguien en la vida”, mostrando así las expectativas de movilidad social albergadas para que llegasen lejos y lograsen lo que ellas no pudieron.

Es importante en este punto destacar también que durante las sesiones algunas madres expresaron su arrepentimiento por no haber continuado con sus estudios, debido a diversas razones, entre ellas, el haberse casado y/o quedarse embarazadas a muy temprana edad.

Esto nos lleva a plantear el error en el que caen muchos agentes que trabajan en el ámbito educativo, cuando señalan que las familias gitanas no entienden o no le dan importancia al vínculo educación-escuela, producto, como bien señala García-Pastor (2011), tanto del desconocimiento existente sobre las mismas, como de la sempiterna simbología estereotipada que continúa estigmatizando la cultura gitana.

Por su parte, los niños y niñas participantes siempre nos manifestaron su deseo de continuar en la escuela y de poder prepararse para alguna profesión. Este hecho se encuentra ilustrado en el dibujo del “escudo”, una dinámica que propusimos utilizando como referencia el “dibujo o retrato identitario” (Esteban-Guitart y Vila, 2015), en la que trabajaron durante casi todas las sesiones. Se trataba de un espacio en el que tenían que dibujar cada día algo distinto: el sitio al que les gustaría viajar, lo que más les gustaba de la escuela, las personas más importantes para ellos, y lo que querían ser de mayores. Una vez finalizado el dibujo, cada uno tenía que explicar el contenido del mismo. En referencia a sus perspectivas de futuro, se registraron profesiones como peluquería, magisterio, derecho, o música (ver anexo 5).

Prestando atención a estos datos, podemos interpretar que, a pesar de que dentro de este grupo de alumnado el rendimiento académico, en general, no era muy elevado, es preciso destacar el papel de las familias en la motivación para el estudio, puesto que si

en sus hogares se les educase “en contra de la escuela” así lo hubiesen manifestado de alguna u otra forma, al igual que lo hicieron sobre otros sucesos como la falta de asistencia.

En definitiva, las familias se mostraron preocupadas por el futuro de sus proles, precisando que querían siempre lo mejor para ellos, esto es, que se abriesen un camino de independencia económica y trabajo estable, siendo conscientes de que para ello era necesario que culminasen, al menos, sus estudios obligatorios.

Sin duda, este hecho apoya la tesis de que actualmente a las familias gitanas se les está presentando un camino con bifurcaciones de acuerdo a lo que esperan para su futuro. Por un lado, quieren mantener sus lazos culturales y sus particularidades, pero por otro, entienden necesario un cierto cambio de mentalidad y flexibilización, al menos en lo que a la escolarización se refiere.

Desde nuestra perspectiva, resulta necesario un camino de apoyo y acompañamiento que demuestre a las familias que el sistema educativo también está cambiando, que pretende integrar sus propios recursos culturales y *Fondos de Conocimiento* como capital validado, y que se trata de un trabajo de educación conjunto, fundamentado en el respeto mutuo y el reconocimiento de la diversidad de formas culturales presentes en esta institución.

5.2.2. Éxito o fracaso escolar

Como hemos visto en puntos anteriores, existe una categorización que refiere lo que significa y simboliza el “éxito” y el “fracaso” escolar, que difiere según las perspectivas desde las que se analizan.

De acuerdo con Lerena (1986) y Franzé (2003), la escuela se presenta como una institución pensada no solo para alfabetizar a los sujetos, sino también para que estos adquieran un conjunto de hábitos de pensamiento, valoración y acción. En consecuencia, es oportuno matizar la definición de “mal estudiante”: falta de integración en las dinámicas escolares relacionadas con la asistencia, puntualidad, limpieza en el trabajo o constancia en el mismo; falta de aquellas actitudes/capacidades que la escuela considera como adecuadas, en tanto afines al imaginario identitario del Estado-Nación.

En relación con lo anterior, las familias participantes en el programa confirman el contexto social de los centros educativos descrito por diversos autores (García-Pastor, 2009, 2011; Martín, Río, y Carvajal, 2014), que lo conciben como un espacio con socializaciones familiares distintas en el seno del grupo minoritario en contraposición al resto de la sociedad: la no posesión de capital escolar por parte de los padres, cuya relación con la escuela ha sido muy limitada, prolonga una fuerte reproducción intergeneracional del fracaso-abandono escolar, que, junto a la irregularidad de los ingresos en los hogares, y la residencia en lugares más precarizados, impiden las condiciones idóneas para proyectarse socialmente (Bourdieu, 2002).

De igual modo, tales grupos familiares apenas se están adentrando en el nuevo modelo legitimado de socialización y relaciones de género. Por esta razón, resulta inoperante incorporar sus lógicas como carencias; debemos tener en cuenta que se trata de unas formas de socialización que hasta hace relativamente poco tiempo estaban normalizadas en el contexto del grupo mayoritario. Ello, siguiendo a Boltanski (1969), corrobora la hipótesis de que los avances en el discurso legítimo sobre los comportamientos socialmente aceptables son propagados a distinta velocidad por el espacio social, siendo frecuentemente incorporados *a posteriori* por aquellas personas que poseen menor capital escolar.

Uno de los ejemplos por excelencia en este tema es el del uso de las guarderías/escuelas de educación infantil. Las madres del programa, al igual que aquellas estudiadas por otros autores en diferentes contextos (García-Pastor, 2009), se mostraron un poco reacias cuando se habló de estos espacios como recursos para que ellas pudiesen retomar sus estudios o trabajo.

Para las madres de la sociedad mayoritaria que ya llevan mucho tiempo incorporadas al mercado laboral, resulta necesario y normal dejar a sus hijos e hijas en este recurso, mientras que para las madres gitanas, que apenas están en el proceso de transición de seguir con sus labores fuera del hogar, además de la opinión de los padres, quienes, en su mayoría siguen considerando el cuidado como labor intrínseca de las mujeres, el tomar la decisión de llevar a sus hijos a la guardería sigue siendo complicada y una opción que no manejan.

Las opiniones que suelen manifestarse al respecto apuntan a que se trata de un hecho “cultural”, propio de la *diferencia*. Si bien es cierto que las relaciones familiares entre la comunidad gitana, pueden ser consideradas en términos generales como más *estrechas*, es necesario tener en cuenta que muchas veces no se trata tanto de un rasgo cultural específico, sino de la interiorización de la desconfianza y el miedo, fruto de relaciones históricas y de experiencias propias (García-Pastor, 2009)

En la etnografía hecha por García-Pastor (2009), eran las propias dueñas de las guarderías las que argumentaban que, una vez superada la desconfianza inicial, a través del trato diario, la atención y los afectos mostrados hacia los infantes, cada vez más madres gitanas se sumaban para dejarlos al cuidado de estos centros.

Por otra parte, la investigación sobre rendimiento educativo, resalta como una variable explicativa del éxito educativo de los niños y niñas en el sistema educativo, su escolarización en la etapa de Educación Infantil (Hidalgo-Hidalgo y García-Pérez, 2011; OCDE, 2011).

Considerando este escenario, es posible inferir por qué las familias gitanas tienen una concepción distinta de lo que implica el éxito o fracaso escolar, alejándose de aquella manejada por el profesorado y otros profesionales de la educación.

En primer lugar, como pudimos comprobar en las sesiones con las madres, estas pusieron de manifiesto que sus principales miedos en lo tocante a la escuela eran el *bullying* y el racismo del que pudiesen ser víctimas sus hijos, mucho más que el tan mencionado “apayamiento”.

Podemos interpretar que la concepción de éxito escolar para las familias gitanas está más relacionada con la constatación de que las relaciones socio-afectivas desarrolladas en la escuela son las esperables, esto es, que sus hijos están siendo tratados con afecto y con respeto, y que los contenidos allí tratados reconocen de alguna manera la legitimidad de su *diferencia*, garantizando con ello la total compatibilidad entre *ser gitano e ir a la escuela*.

Así pues, resulta poco acertado no reconocer el hecho de que la alta tasa de fracaso escolar se debe también a los propios fallos del sistema escolar (y del sistema social). En el interior de las familias gitanas la idea de fracaso escolar no es concebida con el

mismo valor o significancia que para el resto de la sociedad. La falta de expectativas de este grupo hacia la escuela es debida, no pocas veces, a la falta de garantías desde la misma a propósito de un futuro laboral alcanzable, lo mismo que a una propuesta cultural bastante unívoca (Salinas, 2009).

No se trata por tanto solo de números estadísticos que estigmaticen aún más, si cabe, la situación de esta minoría. Hablamos de desarrollar una educación que deje de ser tan instrumentalista y que considere otras lógicas de comportamiento y de saberes como válidas para su funcionamiento (García-Pastor, 2009; Salinas, 2009).

En definitiva, reclamamos un trabajo a realizarse de modo conjunto, puesto que si no es posible mantener el equilibrio en la balanza de responsabilidades, los resultados probablemente sigan sin ser los que deseamos. Bajo nuestra óptica, resulta imperioso que desde las escuelas se apueste de forma más contundente por la inclusión de estos diálogos, que permitan a las familias desarrollar la *confianza* necesaria para que realmente puedan interiorizar y aceptar la importancia de la escuela para sus hijos e hijas.

5.3. Representaciones sociales de las personas gitanas en el profesorado

Al igual que en el apartado anterior, a propósito del análisis del discurso del profesorado participante en la segunda fase de nuestro programa, consideramos oportuno estudiar de forma más minuciosa sus puntos de vista sobre la comunidad gitana.

Lo hacemos, teniendo en cuenta, sobre todo, su concepción sobre la diversidad, dado que se trata de profesionales que tienen la responsabilidad de educar en ese valor.

Al respecto, somos conscientes de que una actitud favorable por parte de los docentes es la que va a determinar sus procesos de enseñanza en las aulas. De ahí la necesidad de conocer sus creencias y actitudes respecto a la diversidad, centrándonos en el papel de las familias gitanas en la escuela. Todo ello con la finalidad de proponer estrategias que sirvan como innovación y mejora de los diálogos interculturales en los centros (Moliner-Miravet y Moliner-García, 2010).

5.3.1. Prejuicio étnico en la interacción escolar

De acuerdo con los estudios realizados por Liégois (1998), son muchos los casos en los que la información sobre el alumnado con la que cuenta el profesorado está sesgada, producto de imágenes distorsionadas acerca de la subjetividad de las familias gitanas. Esto hace que por más que por su propia formación y profesionalidad intenten alejarse del ideario común, gran parte de este colectivo sigue proyectando actitudes etnocéntricas que tienen un impacto negativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en sus aulas (García-Pastor, 2005; Liégois, 1998).

A través de nuestra investigación constatamos que este escenario se sigue dando, incluso en centros y docentes con un alto compromiso de trabajo a favor de la diversidad. En este punto, destacamos que nuestra perspectiva de análisis de los discursos del profesorado participante en el programa, recogidos en el marco de la interacción solicitada, nos permitió constatar aquello que Van Dijk (1987) define como “discursos delicados”, puesto que, obviamente, los informantes son conscientes desde un principio de los propósitos de la investigación que subyace al encuentro. Tanto es así que durante las entrevistas, sin ser preguntados al respecto, muchos hicieron uso de las denominadas como “cláusulas de salvaguardia” (Terrén, 2001), esto es, proteger la integridad moral del informante frente a las posibles consecuencias de su discurso.

El siguiente fragmento nos muestra cómo, aun queriendo transmitir un discurso inclusivo, subyace el estereotipo de la imagen del alumnado gitano:

“¿ Aquí la convivencia es muy buena, también es verdad que los niños gitanos que tenemos no provocan ningún tipo de conflicto, ni se meten con otros niños, ni les quitan material, que a lo mejor son los conflictos que puede haber en otros centros,¿ nada, la verdad es que los niños gitanos que tenemos aquí, muy bien¿” (Centro 3).

Por otra parte, la dinámica que se fue dando a lo largo de la segunda fase de trabajo con el programa, fue la siguiente: al comienzo, todos los informantes optaron por desarrollar un discurso cuya imagen fuese aceptada, teniendo en cuenta que el tema del alumnado gitano se presenta a menudo como en medio de escenarios endebles, donde con frecuencia se dan situaciones ambiguas y dilemas prácticos que dificultan la adopción de posturas concretas.

En este sentido, se mostraron muy receptivos a la información y la propuesta recibida, expresando en todo momento interés por desarrollar actividades que mejorasen la situación del alumnado gitano.

A medida que iba avanzando el programa, la lógica comúnmente seguida por el discurso de los docentes fue cambiando, centrándose más en la jerarquización de las diferencias étnicas del estudiantado, establecidas a modo de tránsito respecto a la distancia constituida entre el alumnado minoritario y aquel definido como “alumnado modélico” (Perrenoud, 1990).

Resulta curioso el hecho de que, tal y como recogía García-Pastor (2005, 2009), haya una gran ambigüedad presente en los discursos por parte de los agentes que trabajan en la escuela, puesto que, por un lado, manifiestan la necesidad de establecer políticas compensatorias y metodologías que favorezcan la integración de la infancia gitana; y por otro, es posible observar, a partir de investigaciones como la nuestra, que este grupo sigue siendo objeto de una mirada estereotipada en relación a su etnicidad, y sometidos a mecanismos de estigmatización que continúan obstaculizando su progreso en la institución escolar.

Así, desde el punto de vista de los docentes, frente al “alumnado modélico” caracterizado por la regularidad de su asistencia, sus buenas actitudes y su elevado nivel de aprendizaje, el alumnado gitano era presentado como absentistas, desmotivados y con una clara diferencia en el nivel de aprendizaje, elementos clave para explicar el porqué de su fracaso escolar.

Como ya se hizo mención, durante el desarrollo del programa el absentismo escolar fue un tema recurrente tanto por parte de las técnicas de la Fundación como del propio profesorado. A este respecto, la mayoría de los docentes reconocía que su erradicación debía ser el principal objetivo a conseguir, pero, al mismo tiempo, daban por sentado que ya se estaba haciendo todo lo posible para que los niños se sintiesen bien. En este sentido, se puede apreciar cómo este fenómeno no es entendido como un problema cuya naturaleza pueda ser de carácter multifactorial, sino que es atribuido a lo que Abajo (1996) define como “inculpação étnica y familiar”, al no plantearlo como causa y efecto del contexto socio-histórico, sino como responsabilidad de las familias y su falta de interés por la educación de sus hijos.

En consecuencia, de acuerdo con García-Pastor (2009), se trata de procesos en los que la distancia social y cultural se manifiesta de manera simbólica entre el “ellos” y el “nosotros”, a partir de discursos y comportamientos que claramente actúan como barrera en detrimento de la construcción de puentes de comunicación entre ambos grupos sociales.

Desde nuestro punto de vista, las medidas a tomar para hacer frente al absentismo no son ni tarea ni responsabilidad exclusiva de la escuela. Ahora bien, tampoco es sensato emplazar las principales causas de tal problema al contexto familiar gitano y su cultura. Resulta completamente inviable adoptar una postura que centralice la atención en el exterior de la institución escolar, considerando que las soluciones tengan que ser planteadas y venir exclusivamente desde fuera.

Fundamentándonos en trabajos previos, y a partir de nuestra propia experiencia, reconocemos que muchas veces las familias, tanto gitanas como payas, son incapaces de asumir su parte de responsabilidad en el proceso de escolarización de sus hijos (García-Pastor, 2009; Llevot y Bernad, 2015; Olivos, 2010). Esta es una de las razones que informa nuestro enfoque de trabajo, apelando a la responsabilidad de todos los agentes implicados, a fin de que tanto las familias como el alumnado sean conscientes de la importancia de la escuela y del éxito en sus trayectorias académicas. También es necesario que dentro de esta institución se parta de una perspectiva sistémica, a cargo de profesionales implicados y con destacadas competencias interculturales, que sepan coordinarse con el resto de agentes sociales pertenecientes a organizaciones e instituciones dedicadas a trabajar por la inclusión social y el éxito educativo de la comunidad gitana.

Siguiendo de nuevo a García-Pastor (2005, 2009), resulta inestimable entender el fracaso escolar como resultado de un proceso colectivo, cuya complejidad amerita profundizar en el análisis de las ópticas de todos los agentes implicados. En este marco, es perceptible cómo los docentes no reflexionan sobre el hecho de que en muchos casos los comportamientos de la infancia gitana hacia la escuela también están influenciados por sus propias actitudes, que cambian manifiestamente de acuerdo con las expectativas proyectadas sobre el conjunto del alumnado.

Tales expectativas moldean las representaciones sobre el “buen alumno” y el “mal alumno”, que, junto al criterio de legitimidad de los capitales escolares de las familias, dejan al alumnado gitano muy por detrás de sus compañeros payos, debido a la falta de reconocimiento de los saberes subyacentes a la cultura de sus progenitores.

En este sentido, son numerosas las investigaciones sustentando que el impacto de las representaciones y expectativas generadas sobre el alumnado actúa como elemento determinante en las interacciones escolares (Ballestín 2015; García, 2015; Santos Rego y Lorenzo, 2016). Partiendo del concepto de “percepción” como una variable que incide en la relación entre los sujetos, capaz de transformar el comportamiento de aquel que es percibido, los conceptos de los docentes sobre el alumnado gitano también tienen una parte de responsabilidad en el fracaso escolar.

El desarrollo de la fase del Programa Fondos-Conocimiento-Familias con los docentes nos permite confirmar la tesis de García-Pastor (2005, 2009) según la cual, la incidencia de los sesgos en los discursos del profesorado es de tal magnitud que para ellos mismos resulta imposible de reconocer.

Hubo un episodio especialmente destacable para la comprensión del problema que estamos analizando. Tal experiencia se dio en una de las reuniones que mantuvimos con el profesorado a la que también asistió una de las técnicas de la Fundación.

En aquella ocasión hubo comentarios por parte de un sector de los docentes, en los que se describían como “cansados” de intentar que el alumnado gitano saliese adelante sin alcanzar resultados positivos. Varios señalaron el absentismo escolar como el mayor problema, seguido de la falta de interés de las familias, a quienes habían convocado en “varias ocasiones” sin recibir respuesta.

Hubo momentos de tensión en la reunión, sobre todo porque estaba presente la educadora de la Fundación, que intentó articular un discurso optimista tanto sobre las familias como sobre el alumnado, viéndose sobrepasada por el descontento de algunos docentes.

Este hecho también puede ser leído desde la óptica de que, al ser los profesores sobre los que con frecuencia recae toda la responsabilidad de trabajo con la diversidad existente en las aulas, muchas veces se ven sin los conocimientos y/o herramientas

necesarias para cambiar este tipo de situaciones, provocando esto elevados niveles de frustración que los llevan a *tirar la toalla*.

En consecuencia, otro aspecto que llama especialmente la atención es la contundente exteriorización de los problemas que presenta el alumnado gitano. En todos los casos, la responsabilidad siempre recae sobre las familias y el propio estudiantado. En este sentido, es necesaria una mayor reflexión tanto por parte del centro como del profesorado y demás agentes involucrados respecto de la gestión de la diversidad cultural en las aulas.

Con esto, está claro que no queremos decir que sea solo responsabilidad del profesorado y/o los centros lo que ocurre con este grupo de alumnos. Lo que de verdad importa es que se revisen todos los procesos de diálogo existentes, o aún por explorar, para buscar una solución conjunta.

Si las familias no asisten a las reuniones, tendremos que preguntarnos el porqué de esta situación, y no escudar la respuesta en variables étnico-culturales. Pero esta realidad también nos debe hacer reflexionar sobre la formación que reciben los futuros maestros sobre la cultura gitana, así como desarrollar estrategias que faciliten la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Un análisis de los planes de estudio de las Facultades de formación del profesorado explicaría muchas de las cuestiones aquí tratadas.

En definitiva, es urgente que se amplíen los puentes de comunicación entre familias y profesorado, que ambos grupos sean capaces de conocer sus realidades, y que haya un trabajo recíproco de apoyo y respeto si lo que se quiere conseguir es incrementar las posibilidades de éxito del alumnado en la escuela.

5.4. Fondos de Conocimiento de las familias gitanas en la escuela

Tal y como hemos mencionado en apartados anteriores, entendemos el enfoque de los Fondos de Conocimiento como un recurso idóneo para mejorar la relación entre las familias gitanas y la escuela y, con ello, el rendimiento académico del alumnado, amén de la visibilización y reconocimiento de su capital cultural.

Es por ello por lo que, en la segunda fase del programa, a pesar la limitación del tiempo, quisimos incluir una primera propuesta para su incorporación. Así, nace la idea de presentar los *relatos de vida* como recursos para la introducción de los Fondos de Conocimiento familiares en los contenidos académicos. A continuación, recogemos las principales reflexiones derivadas de tal experiencia.

5.4.1. Relatos autobiográficos como recursos culturales de las familias

Ya son varias las investigaciones que se han desarrollado utilizando los relatos familiares como herramientas para la recogida de los recursos culturales de las familias, en aquellos casos en los que resulta muy difícil para los docentes tener acceso a los hogares.

Tales trabajos se han valido de preceptos como los de Dyson (1997), quien destaca la relevancia de los distintos tipos de textos escritos tradicionales, en tanto elementos a utilizar por la infancia como “cultura popular”, dentro de la escritura oficial que producen en la escuela. De este modo, es posible que los niños hagan uso de estrategias simbólicas y textuales con fines comunicativos, que combinan los recursos integrales que traen del hogar. Siguiendo esta línea, Kendrick y McKay (2002) añaden que los dibujos hechos por el alumnado cuentan con un potencial importante para ayudar a los docentes a comprender sus realidades. Así, basándose en Vygotsky (1978), quien describe el dibujo gráfico como aquel que define una representación interna de la historia, estos autores analizaron cómo la ilustración de un estudiante, que en un primer momento estaría vetada en el aula por su contenido violento, revelaba las complejas relaciones familiares en su hogar. En este sentido, si se restringe tal forma de expresión, se puede estar desaprovechando también la capacidad para mostrar la realidad de su entorno en la escuela.

Otro estudio que debemos considerar es el de Dworin (2006), en el que los estudiantes participaron en talleres de escritura que consistían en recopilar historias familiares, leer, discutir e ilustrarlas, dando como resultado final la publicación de dos libros. Este autor destaca la importancia de la redacción de este tipo de textos para favorecer la expansión de las capacidades intelectuales del alumnado, facilitando el acceso a una amplia gama de recursos sociales y culturales, y motivándolos a ellos y a sus familias para valorar sus hogares y comunidades como las bases de sus identidades

y Fondos de Conocimiento para el aprendizaje (Dworin, 1996; Moll, 1992; Moll y Dworin, 1996; Moll, Sáez, y Dworin, 2001).

Teniendo en cuenta los excelentes resultados alcanzados en estas investigaciones, así como la realidad social de nuestro entorno, decidimos proponer, en el marco de la Unidad Didáctica, la redacción de *relatos de vida* de madres y abuelas del alumnado, con la intención de que estos pudiesen desarrollar habilidades comunicativas, tanto con sus familias como con el propio profesorado, a través de una práctica que también les permitiese acercarse a su *background cultural*, susceptible de convertirse en Fondos de Conocimiento.

Así, fueron los profesores quienes utilizaron distintas técnicas para que los discentes redactasen los relatos. Al principio, como en cualquier nueva actividad, surgieron dudas sobre cuál iba a ser su contenido, qué tópicos se iban a trabajar, qué extensión debían tener, etc., además de docentes preocupados por preguntar aspectos relacionados con los estudios o las ocupaciones laborales de las familias, por si suponía algún perjuicio; de hecho, una profesora que desarrolló la actividad con los alumnos, ya desde el inicio nos comentó su decisión de no publicar los relatos, porque consideraba que se trataba de un tema de privacidad para las familias.

En cuanto a su estructura, hubo maestros que pautaron unas preguntas biográficas previas, sobre todo con el alumnado de los primeros cursos, teniendo en cuenta que para ellos iba a ser más complicado desarrollar la redacción de los relatos; otros alumnos comenzaron utilizando tópicos tratados en trabajos previos, ya que, por ejemplo, en uno de los centros se estaban celebrando durante todo el curso actividades transversales relacionadas con la figura de la mujer, entre ellas, la participación de una abuela en una sesión de aula para contar su historia de vida. Al respecto, muchos estudiantes manifestaron al profesorado su deseo de invitar también a sus abuelas, o al menos contar sus historias, por lo que nos pareció a todos que esta actividad era adecuada para continuar el trabajo y para que todo el estudiantado tuviese la posibilidad de recoger un trozo de vida de sus abuelas/madres.

Otra de las técnicas utilizadas fue la grabación de las familias para después, de forma resumida, transcribir el relato. Esta actividad fue realizada por el alumnado de 5º curso, con la iniciativa del profesor, quien nos comentó que ya había participado algunos años

atrás en un programa de radio escolar en el que las invitadas eran las abuelas y abuelos de los discentes. Allí contaban historias de la guerra civil, la dictadura, sus trayectorias migratorias, entre otras muchas vivencias. Con este proyecto también llegamos a constatar lo que era previsible, esto es, que algunos profesores ya habían estado desarrollando acciones en sus aulas similares a lo que proponíamos con nuestro enfoque, pero sin dar el paso final que implica la incorporación de ese capital cultural de las familias en forma de contenidos curriculares.

En lo referente al seguimiento, mantuvimos comunicación con el profesorado a través del correo electrónico, para que nos fuesen comentando cómo iban avanzando los alumnos en la redacción. La mayoría de docentes utilizaban algunas horas durante la semana para revisar lo que los niños y niñas iban escribiendo.

Aunque se trataba de un trabajo que debía desarrollar toda la clase, para nosotros era especialmente importante que el alumnado gitano participante y no participante en la primera fase del programa llevase a cabo la redacción de los relatos. Por esta razón pedimos al profesorado que, en la medida de lo posible, prestase especial atención a sus obras. Afortunadamente, pudimos contar también con la colaboración de una de las técnicas de la Fundación, quien organizó el seguimiento de lo que iba haciendo el alumnado. Además, por iniciativa propia, trabajó con otros niños que, si bien habían participado en el programa, estudiaban en cursos en los que el profesorado había decidido no desarrollar la actividad.

A más abundamiento, esta profesional nos comentó que, al contrario de lo que pudiese percibir algún docente, las madres/abuelas gitanas con las que ella pudo dialogar para la realización de los relatos, se mostraron muy dispuestas para contar sus historias de vida, animándose a relatar muchos aspectos personales, experiencias que las habían marcado por su dureza, pero también recuerdos felices de su infancia, destacando en todo momento el orgullo de pertenencia, y sus tradicionales oficios, heredados en la mayoría de los casos, y relacionados con la recogida de chatarra y la venta ambulante.

Incluso tuvimos la posibilidad de reunirnos después con dos madres del programa a fin de recabar su parecer sobre la importancia de esta actividad. Y se mostraron entusiasmadas en participar y ayudar a sus hijos con esta tarea.

Por otra parte, pudimos acudir a sesiones de clase, para conversar en primera persona con el alumnado, y así conocer cómo estaban viviendo la realización de esta actividad.

Durante la primera fase del programa ya habíamos tenido la posibilidad de conversar con los niños y niñas acerca de la idea de llevar a cabo esta tarea en el colegio. Fue así como avanzamos mediante algunos “ensayos”, a través de dibujos, la escritura de mini relatos inventados por ellos, y también conversaciones informales en las que les preguntábamos sobre qué cosas les gustaban hacer con sus familias. Por ejemplo, una alumna nos comentó que su madre cosía vestidos y ropa en general, pero que a ella no le llamaba mucho la atención aunque sí le gustaría aprender; otra nos contó la historia de su abuelo, a quien le gustaba pintar, y la estaba enseñando. Actividades del tipo de las citadas nos pueden servir como recursos culturales susceptibles de ser reconocidos y, de alguna forma, incorporados en los contenidos académicos con la colaboración del profesorado.

Otro de los aspectos destacados en la realización de los relatos fue la gran cantidad de dibujos y fotos que los niños incorporaron a sus discursos. Se trata de un elemento “extra” que incluyeron por iniciativa propia y que nos pareció muy interesante porque ilustraba y enriquecía aquello que estaban describiendo.

Finalmente, 74 niños y niñas presentaron sus relatos, y de estos, 47 fueron publicados en el libro “Programa Fondos-Coñecemento-Familias: relatos de vida” (ver anexo 6). Cada centro tuvo su libro propio, y solo fueron publicados aquellos trabajos que tenían autorización firmada por los tutores.

La mayoría de tales relatos fueron escritos en primera persona, es decir, como si fuesen las madres/abuelas las que lo estuviesen redactando. En otros casos, eran los alumnos los que actuaban como narradores de tales historias.

Asimismo, en gran parte de los relatos se seguía una especie de línea temporal que iba desde el lugar de nacimiento, y pasaba por la descripción de la unidad familiar y la experiencia escolar, para comentar, finalmente, ocupación laboral y constitución de la nueva familia. Muchos de ellos incorporaban temas como la migración, infancias difíciles, o el abandono de los estudios a muy temprana edad para trabajar y/o cuidar de

sus familiares. Historias que no distan mucho de lo que son las experiencias familiares de las madres gitanas.

Un exemplo de ello, se recoge en los siguientes fragmentos:

A miña avoa chámaseñ e ten sete irmáns.

En total na casa eran once cos pais,
a avoa e unha curmá. Só había o soldo do pai.
Tiñan vacas e porcos. Ían traballar coas vacas e
non había tractores. A comida dos animais viña
en feixes de herba que levaban na cabeza.
Cando foron máis maiores, empezaron a ir
ao xornal, a cavar nas viñas, a cortar o toxo no
monte. Máis tarde, casou e tivo tres fillos. A vida
foi moi dura pero agora xa está ben.

(Alumno de 4º curso).

Chámomeñ, nacín o 10 de maio de 1959
en Loureiro de Cotobade, no seo dunha familia
moi humilde. O meu pai era albanel e a miña
nai ocupábase dos animais. Son a segunda de
dez irmáns. A miña infancia non foi fácil, tiven
que traballar para axudar a levantar a casa onde
vive toda a miña familia.

(Alumna de 4º de curso).

Tiven que deixar o colexio en 6º de EGB porque tiña que axudar ós meus pais nos labores do campo, xa que o meu pai tivo que emigrar a Alemaña durante catro anos e a miña nai non podía con todo. Recordo que con dez anos tiña que facer a comida para a miña nai e os meus irmáns porque eles estaban todo o día no campo, ata que con catorce anos morreu o meu pai e xa quedamos solos. A miña nai traballaba día e noite, pero entre todos saímos adiante. Con dezaseis anos encontrei un traballo nunha fábrica na capital, e dáballe todos os cartos á miña nai para que non traballara tanto.

(Alumna de 6º curso).

También hay quienes recuerdan aquellos juegos populares, leyendas, romerías, etc., de su infancia, recuperando parte de sus historias familiares:

Unha das cousas que máis lle gustaba eran os días de festa en familia, porque se xuntaban todos os primos e pasábano *pipa* xogando todos xuntos no campo da festa e subindo ás atraccións. Tamén lle gustaba moito estar co seu avó, que lle ensinaba cancións e contos populares, e faláballe de lendas e supersticións coma a da Santa Compañía.

(Alumno de 3º curso).

[...] Tiña uns xoguetes moi raros, como unha boneca de cartón (traída polos Reis Magos), uns xoguetes de cociña pero estragados, unha corda e un cabalo de cartón. Ela nunca se aburría, xogaba cos seus primos nos camiños ao peletre que pintaban no chan, á corda, ás agachadas, ao pincho e ás cociñas (ao que os nenos non podían xogar) e ao pano: xogaban a todo isto nas carreteiras porque daquela non había coches.

(Alumno de 5º curso).

Cando tiña catro ou cinco anos xogaba cos seus primos ás canicas, ao *escondite* ou á pita, cando non chovía. Tamén ían coller froita ás arbores e gustábanlle as moras esmagadas con azucre. A miña avoa non lle deixaba ir a ningún sitio soa por se lle pasaba algo. A comida que máis lle gustaba eran os fiúncos con galiña, arroz e carne. Nos en caló chamabámoslle *jallipén* á comida.

(Alumna de 3º curso).

Otros relatos recogen las labores y oficios a las que se dedicaban sus familias o las mismas protagonistas, algunos de ellos ya desaparecidos. Elemento que nos pareció interesante de cara a su consideración como Fondos de Conocimiento:

A súa foi unha infancia bonita dentro do pouco que tiñan naqueles tempos. Foi á escola con oito anos ata os catorce, e non lle gustaba ir. Os seus pais facían queixos naquela época, pero ela tamén axudaba. Os pasos para facer o queixo son os seguintes: primeiramente, ponse o leite medio morno nunha pota, despois bótaselle callo e ao cabo de media hora xa está chamado e listo para xuntar, bótase a masa no cazo e apértase

para separar o soro e formar o queixo. Estes queixos levábanos, cada quince días en autocar, para vender á feira de Arzúa, metidos nunha cesta e preparados por pares. Á feira ían todas as veciñas xuntas e os queixos vendíanse a 200 pesetas o par. O negocio dos queixos segue funcionando, pero a miña avoa hai moitos anos que se retirou.

(Alumno de 4º curso).

Os nosos pais apenas estaban na casa e aprendéronnos a cociñar, e a partir dese día cociñamos ata que nos fomos da casa. O meu pai traballaba de carpinteiro e a miña nai no campo. A miña familia era moi traballadora, sempre as miñas irmás e eu axudabamos aos nosos pais cos seus labores como: cortando a herba, axudar a vendimar, etc. Nós tiñamos un tractor que usabamos para ir a todos os lugares.

(Alumna de 6º curso).

Mi madre acabó la ESO, y después nos tuvo a nosotros: a ñ, a mí, a ñ y a ñ. Trabaja, igual que mi padre, en la chatarra. Eso consiste en coger hierros y luego venderlos, y de ese dinero es de donde comemos. Para mis padres es muy duro, porque tienen que levantarse temprano, y a veces en invierno pasan frío y en verano calor.

(Alumna de 4º curso)¹⁸.

Quisimos recoger algunas pinceladas de lo que fueron estos relatos, porque nos parecen recursos muy valiosos, con un gran potencial para su uso por parte del

¹⁸ Los fragmentos expuestos forman parte de los relatos escritos por niños y niñas de los 3 centros escolares participantes en la segunda fase del programa, que se encuentran recogidos en forma de libritos bajo el título de “Programa Fondos-Coñecemento-Familias: relatos de vida”. Hemos optado por omitir el nombre de las personas referenciadas en los textos.

profesorado a propósito del diseño de las unidades de trabajo con sus alumnos. La información aquí recogida ofrece diferentes tópicos, describe distintas épocas históricas y recupera la memoria del país, entre otros elementos.

Para nosotros, el haber cerrado esta primera propuesta del Programa Fondos-Conocimiento-Familias con dicha actividad supuso un reto, ya que como habíamos explorado la posibilidad de publicarlos, tuvimos que trabajar por la consecución de los permisos pertinentes y la posterior edición de los relatos en forma de libritos.

No obstante, sabemos que se trata de una iniciativa útil, al convertirse en una herramienta que favorece el encuentro entre los saberes escolares y los familiares, permitiendo abordar la realidad exterior a la escuela partiendo de los discursos de las familias.

Se trata de unos Fondos de Conocimiento “difíciles”, que desafían, en alguna medida, las prácticas curriculares y tradicionales del aula, puesto que se nutren de temáticas que por diversos motivos no son consideradas en el contexto escolar, tal es el caso de traumas históricos como la guerra y la dictadura, el odio social y el racismo, y otros más intrafamiliares como la violencia de género. En todo caso estas formas narrativas pueden ser aprovechadas para abrir caminos de docentes y estudiantes en relación con sus dilemas éticos.

Cuando los Fondos de Conocimiento de las familias aportan saberes que los maestros desconocen, ¿qué deben hacer? Siguiendo a Freire (1997), tal conocimiento podría ser considerado como un vector para diálogos productivos entre familias, docentes y alumnado acerca de cómo utilizar estos asuntos a modo de potenciales recursos de enseñanza. En consecuencia, ¿podrían las personas mayores participar en diálogos con la infancia y el profesorado, sobre temas relacionados, por ejemplo, con los conflictos históricos y sociales o sobre la igualdad de género?

Desde nuestra perspectiva, la utilización de los relatos favorece que estos escenarios puedan tener lugar en la escuela, abriendo el camino a la plena participación e implicación de las familias para favorecer la construcción de canales de apoyo con el profesorado, a fin de que los estudiantes alcancen sus metas educativas.

Somos conscientes de que no se trata de una tarea fácil, ni de que pueda ser encomendada exclusivamente a la responsabilidad de un colectivo. Como hemos dejado claro en páginas y epígrafes anteriores, se necesita del trabajo conjunto, del compromiso, respeto, cooperación y diálogo entre todos los agentes sociales que forman parte de las vidas escolares del alumnado, para sacar adelante metodologías que aboguen por la democratización de las formas de enseñanza en pos de más justicia e inclusión social.





CONCLUSIONES





CONCLUSIONES

La investigación está llegando a su final y es menester, por lo tanto, pensar en el grado de consecución de nuestros objetivos. Esto también implica una reflexión apreciable sobre los aspectos más sustantivos que han ido surgiendo en el desarrollo de la tesis, o que han modulado, en cierta medida, el alcance de nuestros objetivos y, naturalmente, la generación de más interrogantes, que bien se pudieran asociar a la identificación de nuevos retos para el futuro de indagación en torno al tema principal de estudio. Es, pues, el momento de dar cuenta de las conclusiones.

Desde el inicio del trabajo, el punto central de la tesis apenas planteaba dudas, pues no era otro que proceder al análisis de la potencialidad del enfoque de los Fondos de Conocimiento como estrategia y recurso a propósito de la mejora de las relaciones entre las familias gitanas y la escuela, reparando en posibilidades de optimización del rendimiento académico de alumnas y alumnos.

En este sentido, hemos podido recoger el alcance de los objetivos, justificando el uso del método, que en nuestro caso ha sido cualitativo, teniendo en cuenta que se trataba de profundizar en una realidad concreta, construyendo conocimiento en co-autoría con los protagonistas de la investigación. Para ello, consistentemente, nos hemos valido de la etnografía y hemos hecho uso de herramientas como la entrevista, entre otras. Finalmente, hemos avanzado con la discusión de aquellos hallazgos que nos parecían más significativos.

Por lo comentado hasta aquí, creemos estar en adecuada disposición expositiva para comunicar los resultados que se han ido configurando, gradualmente, a partir de los puntos de vista de las familias gitanas, el profesorado y el personal técnico vinculado a la Fundación Secretariado Gitano, todos ellos participantes en el Programa Fondos-Conocimiento-Familias. Tampoco podría faltar a estas alturas de la dinámica investigadora la incorporación de un exhaustivo análisis teórico de la cuestión, alimentado gracias a la necesaria revisión de la literatura más sólida en torno a los Fondos de Conocimiento.

Conviene reiterar ya algo que, sin sorprendernos, marcaba un aspecto diferencial en el despliegue de posibilidades. Referimos el hecho de encontrar familias motivadas y proclives a la participación en el programa (sobre todo, en las sesiones establecidas para la primera fase) pese a los considerables obstáculos y condicionantes existentes a su alrededor. En ese marco de encuentro es claro que pudieron encontrar y aún compartir un espacio de diálogo que, en gran medida, agradecieron, toda vez que les proporcionó la oportunidad de escuchar y de tener voz propia en un contexto de aprendizaje en el que sobresalían un buen cúmulo de aspectos sobre la educación de sus hijas e hijos a los que fueron otorgando o concediendo valor. Lo que en ese proceso se deslizaba era una perspectiva bien nítida, y es que madres y padres, independientemente de sus estudios formales, pueden convertirse en magníficos agentes de ayuda para que su prole pueda ir mejorando en la escuela.

Era este un elemento que teníamos por fundamental en el trabajo con las familias, básicamente aprendido y compartido durante nuestra estancia de investigación en Estados Unidos, concretamente en la Universidad de Arizona, y ligado a la constitución de relaciones de *confianza mutua*, al tratarse de una condición crucial o de notorio impacto cuando se trata de abrir cauces de diálogo y de colaboración efectiva con agentes sociales que, de un modo más o menos directo, también están implicados en la educación de sus hijos.

La realización de la primera fase del programa corroboró tales considerandos, ya que, aun siendo pocas las sesiones establecidas, conseguimos “conectar” con las madres, que se mostraron dispuestas a participar en la mejora de las trayectorias académicas de sus hijos e hijas, sobre todo, a través del apoyo y la motivación en el hogar.

Así pues, logramos generar un entorno abierto para compartir conocimientos y vivencias. Por una parte, las madres aprendieron contenidos para desarrollar en sus casas y poder así contribuir a la mejora de la experiencia educativa de sus hijos; y por otra, fueron conscientes de la existencia de numerosos aspectos “cotidianos” que las unen al resto de madres. Les ayudamos a entender que no hay mundos tan separados y que, por tanto, es mucho lo que pueden aportar y compartir. De igual modo, las propias investigadoras llegamos a transformar nuestros puntos de vista sobre las familias

gitanas, al poder profundizar en el conocimiento sobre sus realidades e historias de vida, reforzando de ese modo nuestro compromiso por desarrollar un enfoque de investigación basado en el respeto y la voluntad de trabajar en pos de recursos valiosos pensando en la progresiva mejora del bienestar de este colectivo.

Asimismo, en idéntico marco de trabajo, hemos logrado que niños y niñas compartiesen un espacio de aprendizaje basado en el diálogo y en el juego, dentro del que se sintieron cómodos, y a partir del cual pudimos tener acceso a información susceptible de ser reconocida como Fondos de Conocimiento. Desde luego, su participación contribuyó a afianzar notablemente nuestro rechazo a las llamadas teorías del déficit escolar, pues no en vano se trataba de jóvenes que parecían motivados por la forma y el ambiente en que los contenidos eran objeto de atención académica y abordaje didáctico, de tal modo que no tardaban en poner de manifiesto su disposición a implicarse en las actividades propuestas, con resultados apreciables en las tareas que se les habían indicado.

Por otro lado, si ponemos nuestro foco en el profesorado, esta incursión investigadora nos ha permitido comprobar en directo, y en relación con lo que acontece cotidianamente en las aulas, la necesidad de avanzar en lo concerniente a un tipo de formación continua para los docentes, susceptible de favorecer un mejor conocimiento y gestión de la diversidad en sus entornos de vida profesional y social, que incluso puede suponer un paso nada despreciable para ayudarles a liderar proyectos educativos interculturales de calidad.

No obstante, hemos podido apreciar su disposición y preocupación por trabajar con colectivos susceptibles de exclusión, como es el caso del que nos ocupa, lo cual es fundamental, pero también ha quedado claro que falta dar ese paso importante que es el acercamiento con las familias y la consecución de los tan necesarios procesos de diálogo y comprensión mutua en beneficio del alumnado.

Aun así, una vez sistematizados sus pareceres acerca del programa, no hemos podido sino documentar su satisfacción por haber tenido la oportunidad de conocer y adentrarse en tan innovadora como pertinente iniciativa, dejando claro que su actitud y conducta serán de inequívoca colaboración en futuras ocasiones o ediciones del programa, por más que añadían ‘siempre y cuando sean desarrolladas al inicio del curso’, a fin de tener

un tiempo suficiente para la organización y planificación transversal de temas y demás contenidos.

En ese sentido, cabe decir que su nivel de satisfacción se vio incrementado cuando pudieron observar y ver el producto final del trabajo realizado, esto es, los pequeños libros que fueron resultando de la escritura de los *relatos de vida* de sus alumnos y alumnas, hasta el punto de transmitir la consideración de ese recurso no solo como útil sino también como enriquecedor, al permitirles conocer determinados elementos influyentes en las experiencias vitales de las familias, al tiempo que una mayor comprensión de sus realidades, que sin duda se proyectan en no pocas de sus actitudes y comportamientos en la sala de clase.

De otro lado, es obligado destacar que los *relatos de vida* han constituido una muestra ilustrada del trabajo que, de modo conjunto y participado, han podido llevar adelante las familias, con sus hijos y/o nietos, y el profesorado, acercando posiciones y puntos de vista para el entendimiento y comprensión mutua, a propósito de la mejora de las trayectorias educativas de niños y niñas. No hemos de olvidar que esos mismos relatos pueden contener un gradiente motivacional digno de aprecio cognitivo-social y de análisis psicopedagógico al hacer que sus protagonistas se sientan, al menos en parte, consciente o inconscientemente, constructores de conocimiento.

Hemos podido comprobar, en fin, de la mano de las propias profesionales y técnicas que desarrollan su labor en la Fundación Secretariado Gitano, la relevancia que pueden llegar a tener este tipo de proyectos, máxime si somos capaces de mostrar su necesidad en los contextos de vida profesional que han de afrontar cotidianamente. En el caso de nuestra investigación hay que poner en valor su temprana disposición y compromiso con el programa, acrecentándose en la medida que les permitía sentirse copartícipes de una nueva vía de intervención educativa y social con las familias gitanas. De ello da justa idea su deseo de seguir trabajando en la línea trazada por este enfoque de los Fondos de Conocimiento, involucrando, si cabe, aún más a las familias y a los niños y niñas desde edades tempranas.

Otro elemento muy destacado del programa vino dado por la posibilidad de conocer aspectos personales de las vidas de las madres, que antes no se habían animado a contar. Como es natural, esta información contribuyó a una más dilatada comprensión de sus

perfiles singulares, sin olvidar sus rasgos de pertenencia colectiva, sustancialmente asociados a formas de procesar la información e interpretar la realidad. Se trata de elementos clave, que han de ser utilizados, responsable y éticamente, en favor de una mejor construcción de propuestas vinculadas al trabajo con las familias gitanas, a fin de elevar sensiblemente las condiciones sociales en sus comunidades y hacer posible una escolarización más exitosa para sus hijos e hijas.

Es prístino, por lo tanto, que nuestro recorrido investigador, y ello se ha mencionado suficientemente a lo largo de la tesis, pasaba por estudiar la historia y el contexto social de la comunidad gitana, agudizando nuestra capacidad de escucha y poniendo en valor sus voces, con el propósito explícito de tenerlas presentes en el momento de diseñar o de llegar a la estructuración de propuestas en las que insertar líneas de acción para la optimización de sus condiciones de vida.

En la referida y edificante dirección es oportuno volver a refrescar la imprescindible perspectiva técnica que aportaron las profesionales del Secretariado Gitano. Por la sencilla razón de que fueron ellas quienes advirtieron la presencia de un *microcambio* en la misma motivación de las madres a propósito del seguimiento de la escolarización de sus hijos, percibido como un triunfo no menor al servir de potencial aliciente para no cejar en ese camino e ir atestiguando una mayor participación e implicación.

Ahora bien, el tono y alcance de las sugerentes conclusiones que hemos comunicado hasta el momento no pueden servir de freno al improrrogable deseo de reconocer limitaciones en la investigación que hemos podido llevar a cabo, sin dejar de sortear las esperables -y, a veces, las no tan previsibles- dificultades de un proyecto como el abordado en la tesis. El trabajo realizado responde también en esto al patrón de desarrollo que ha de caracterizar toda pretensión doctoral que se precie. Puede que el resultado de tan sistemático esfuerzo sea fruto del afán que lo ha impulsado, pero sin esquinar los obstáculos sobrevenidos que, como no podía ser de otro modo, llamaron a la reorientación de la ruta inicialmente trazada.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que, sin ser único en la nómina de estudios sobre la realidad gitana en el contexto más próximo de Galicia, si ha sido el primero de estas características al pivotar su eje de búsqueda sobre la temática de los Fondos de Conocimiento, en cuyo marco de análisis cualitativo, centrado en la realidad socio-

educativa de las familias gitanas en la Comunidad Autónoma, habíamos de reparar, conscientes de que el terreno no estaba, ni mucho menos, abonado para la siembra. Contamos, eso sí, con la inestimable ayuda y colaboración de las profesionales y técnicas de la Fundación Secretariado Gitano, ejerciendo de *guías* y poniendo de relieve su pericia mediadora en la comunicación y el trabajo con las familias.

Sin más preámbulos al respecto, reconocemos como una de las palmarias limitaciones el hecho de no haber podido adentrarnos en el operativo epistémico de un auténtico estudio etnográfico con las comunidades gitanas en sus espacios de vida cotidiana (hogar, lugares de trabajo, comunidad grupal). Lo cual habría contribuido a conocer un poco más por dentro la realidad de sus vidas y, consecuentemente, también pudiera haber aportado más riqueza al diseño del Programa Fondos-Conocimiento-Familias. Fue así, desde luego, que esos imponderables, tanto de tiempo como de condiciones de acceso, dejaron sentir su influencia para que el enfoque se delimitase, o se deslizase, prioritariamente, hacia el área educativa. Es obligado, entonces, que nos apresuremos a marcar para el futuro de la investigación la necesidad de trabajos de campo en la dirección que acabamos de subrayar.

Otra de las limitaciones que tuvimos que afrontar, a la que también hicieron referencia tanto las técnicas de la Fundación como el profesorado participante fue el tiempo. En primera instancia, el comienzo de las sesiones estaba previsto para el mes de noviembre, pero por razones de ajustes de horario, se inició en diciembre, con lo cual, entre el final de la primera fase y el comienzo de la segunda, distintas festividades en el calendario supusieron un atraso considerable en las actividades pautadas e hicieron que las madres “desconectasen” de la dinámica que se venía siguiendo. Lo cual tuvo como consecuencia que en la segunda fase los docentes solo contasen con un trimestre para organizar, desarrollar y recoger los resultados de la Unidad Didáctica propuesta. Este hecho, obviamente limitó, por un lado, la participación del profesorado, y por otro, la posibilidad de profundizar en los aprendizajes obtenidos a partir de la realización de la actividad, junto con toda la gama de reflexiones y encuentros susceptibles de crear y afianzar más vínculos entre familias y escuela.

Finalmente, hubo una limitación muy importante y cuyo epicentro fue el espacio. Lo primero que se acordó con las profesionales de la Fundación fue llevar a cabo la primera

fase del programa en la rotulada como *Casa Azul*, Sede de la Fundación Secretariado Gitano en Pontevedra, pues entendíamos que se trataba de un lugar seguro, conocido por las madres y que contaba con las instalaciones necesarias para desarrollar las actividades previstas. Las madres también mostraron su anuencia al respecto.

El problema se presentó después, al caer en la cuenta de que no era un punto de fácil acceso para ellas caminando o mediante transporte público, de manera que solo contaban con sus maridos para que las llevasen y en algunos casos se dio la circunstancia de que estos comenzaron a poner pegos. Hubo ocasiones en las que las inclemencias meteorológicas o alguna circunstancia especial no les permitió asistir. Pero, sin embargo, reconocemos, y así nos lo dejaron saber también las madres e incluso los niños/as, que, pese a que, en general, la asistencia y motivación mostrada fueron elevadas, hubiese sido mucho más exitoso (tal vez se hubiesen unido más familias y/o niños, que así lo hicieron en un par de ocasiones) y alentador que las sesiones se hubiesen podido desarrollar más cerca de sus casas, en algún centro comunitario o institución educativa cercana.

A pesar de las limitaciones que hemos mencionado, no creemos honestamente que el estudio se haya debilitado por ello, o que sus coordenadas epistémicas se hayan podido desdibujar. Al contrario, estamos persuadidos de que estas, y posiblemente otras que se nos señalen, las podemos procesar ya como retos de futuro, con lo que podrían vincularse inmediatamente a sugerentes proyecciones investigadoras. Por tanto, pensamos que no estaría mal enfocar nuestro análisis en pos de una reflexión sostenida en torno a la medida en que es posible concebirlas como cuestiones de potencial transformación.

Así pues, teniendo en cuenta las valoraciones procedentes de familias, profesionales (técnicas) y profesorado implicado, que han formado parte de nuestro análisis, y también aquellos elementos subyacentes a las realidades consideradas, procede realizar las siguientes propuestas:

En primer lugar, dejamos patente nuestro acuerdo con las educadoras de la Fundación Secretariado Gitano, en que, para dar continuidad al programa, comencemos a trabajar con los más pequeños y sus familias, a fin de que estas últimas tomen temprana conciencia de la importancia de la escuela para sus hijos/as y,

consecuentemente, estos puedan comenzar sus trayectorias académicas con el mayor apoyo y motivación posibles. En este sentido, se trata, igualmente, de procurar la continuidad a las sesiones, ya que no sería consistente reducirlas a un período determinado. Han de buscarse y realizarse encuentros de seguimiento, en los que las familias puedan participar y exponer sus experiencias con respecto a la escolarización de sus hijos/as, las dificultades y dudas surgidas, intercambios de conocimiento con profesionales de la educación, y aún con los mismos docentes, en pos de la constitución de redes susceptibles de favorecer la inclusión y la participación de las familias en la escuela.

Puede decirse, en segundo lugar, que será necesario considerar otros espacios para poder desarrollar las actividades con las familias y los niños y las niñas. Esto implica estudiar las propuestas que hagan las propias familias sobre aquellos lugares que tengan por más seguros y con mejor accesibilidad.

En tercer lugar, debemos programar la fase de trabajo con los centros educativos al comienzo del curso, o incluso antes. Este hecho favorecería la organización por parte del profesorado de los contenidos propuestos dentro de las unidades de trabajo correspondientes. Asimismo, es muy posible que, al comenzar dicha fase con un mayor margen temporal, tendríamos la posibilidad de profundizar en el trabajo, tanto con los alumnos (a fin de descubrir aquellos recursos culturales susceptibles de convertirse en Fondos de Conocimiento) como con los docentes, guiándolos en el desarrollo de sus habilidades como investigadores de los Fondos de Conocimiento de sus alumnos y alumnas. Hemos de ir a una confluencia y mayor sensibilización en el contexto social de los estudiantes, con la subsiguiente incorporación de nuevos saberes y la puesta en valor de sus recursos culturales, teniendo especial consideración por aquellos que se encuentran en mayor riesgo de exclusión.

En línea con lo anterior, y ya en cuarto lugar, tal vez los resultados alcanzados con la incorporación de nuestro enfoque a las aulas de Educación Primaria puedan animar la revisión de los planes de estudio que forman a los maestros. Sería aconsejable la incorporación de este modelo, a modo de contenido, en materias como ‘Antropología de la Educación’ y otras, ya que los futuros docentes han de contar con la formación pertinente una vez llegado el momento de aplicar sus conocimientos, pues de ellos y

ellas depende avanzar hacia una educación intercultural de calidad, desarrollando competencias en este ámbito, al tiempo que un marco de reflexión sobre el pasado y el presente del alumnado, especialmente de quienes pertenecen a algún colectivo en riesgo de exclusión. En tal línea de observación, los contenidos académicos no pueden obviar la oportuna incorporación de la historia del pueblo gitano, sin dejar de lado el análisis de la situación de exclusión social que le afecta, y las dificultades de escolarización, a fin de que los futuros profesionales de la educación dispongan de datos y saberes acerca de cómo afrontar la situación, que continúa siendo, aun en pleno siglo veintiuno, todo un desafío educativo.

Naturalmente, las propuestas que hemos realizado pueden entenderse como retos que la universidad está en condiciones de afrontar, o contribuir a su positiva gestión, si bien para ello será de gran ayuda contar con la colaboración de instituciones como la Fundación Secretariado Gitano. Desde luego, las propuestas han de acompañarse de los correspondientes y rigurosos estudios, pensando en conocer los cambios y las mejoras que tales ideas podrían llegar a producir. Es así que la utilidad de esta tesis no se reduce al análisis de la pertinencia de incorporar los Fondos de Conocimiento en el trabajo con familias gitanas, sino que también añade valor social mediante las sugerencias de mejora proyectadas.

En definitiva, creemos que en absoluto es superfluo profundizar en el análisis de la realidad social y cultural de la comunidad gitana, dada la necesidad que aún tenemos de políticas eficientes para compensar las desigualdades y desventajas estructurales que tanto les afectan y condicionan su vida. No vivimos en el país de la utopía o al margen de lo posible. Simplemente solicitamos el cumplimiento, o cuando menos el acercamiento a lo establecido en el *Marco Europeo de Estrategias Nacionales para la Inclusión Social de la Población Gitana*¹⁹ y en la *Estrategia Europea 2020*²⁰, por cierto documentos de gran valor a propósito del diseño de estrategias nacionales y planes de acción para promover la integración y la lucha contra la discriminación. Entre los elementos allí recogidos, destacamos, por supuesto, la necesidad de reducir las tasas de abandono escolar y aumentar los niveles educativos del alumnado gitano, objetivo por

¹⁹<https://www.gitanos.org/actualidad/dossieres/71895.html.es>

²⁰<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028>

el cual se debe trabajar de manera conjunta al lado de las comunidades y familias, haciéndolas también partícipes de los procesos de cambio.

La inclusión de la cultura y la historia gitana en los currículos escolares también se presenta como un aspecto y dimensión importante, pensando en la consecución de un mayor reconocimiento social y el respeto por la existencia de un pueblo tantas veces postergado o directamente excluido. Por fortuna, ya está en marcha el *Protocolo orientativo para la inclusión de la historia y la cultura gitana en el currículo escolar y la práctica docente*²¹ que esperamos se desarrolle de la forma más responsable que cabe esperar si de verdad queremos que llegue a cumplir con su labor de dignificar la realidad gitana en nuestro sistema educativo.

Y terminamos. Es nuestra convicción que la tesis doctoral aporta un soporte teórico y práctico, con la solidez científica suficiente como para reafirmar la importancia de la implicación de las familias en general, y de las gitanas en particular, en la educación de sus hijos e hijas. Nos ha movido sobremanera la búsqueda de esa necesaria toma de conciencia por parte de las madres gitanas a propósito de las consecuencias que un abandono escolar temprano tiene en su descendencia, ya en términos de desarrollo personal como de futura inclusión social y económica; y hemos incidido en la necesidad de una mayor y mejor formación por parte del profesorado en competencias interculturales susceptibles de ofrecerles el soporte oportuno para poder realizar un buen seguimiento de las trayectorias académicas de sus estudiantes. Tampoco deseamos cerrar esta apasionante ruta de indagación sin reiterar una petición a las instituciones u organismos competentes, al igual que a importantes consorcios de la sociedad civil: buscar sin descanso la mejora de las políticas y las acciones que tengan por objetivo el logro estratégico de una alianza fuerte entre familias, escuelas y agencias sociales.

²¹https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20229

CONCLUSIONS





CONCLUSIONS

Now that the research is coming to an end, therefore, it is necessary to make allusion to the grade of achievement of our objectives. This also implies an important reflection about the highlighting aspect that have been arising throughout the development of the thesis, or that have been modulating, to a certain extent, the scope of our objectives and, naturally, the creation of more questionings, that could be well associated with the identification of new challenges for the future of the research regarding to the main subject of our study. It is, then, the moment of give account of the conclusions.

From the beginning of this work, the key issue of the thesis barely give space for doubts, since it was no other than could proceed with the analysis of the potentiality of the Funds of Knowledge approach as an strategy and resource concerning the improvement of the relationships between Roma families and the school, taking note of the possibilities of improving the academic performance of the students.

In this sense, we have been able to reflect the range of the aims, justifying the use of the method, which in our case have been qualitative, considering that it was about deep into a concrete reality, building knowledge in co-authority with the protagonists of the study. For this, we consistently have made used of the ethnography and tools such as the interview. Finally we have made progress in the discussion of those results that seem more significant for us.

According to what have been discussed here, we believe we are in adequate disposition to communicate the results that have been configuring, gradually, from the point of view of the Roma families, the teachers and the staff of the *Fundación Secretariado Gitano*, all of them participants in the Funds-Knowledge-Families Program. Neither could be missed at this stage of the research, the incorporation of an exhaustive theoretical analysis enriched thank to the necessary revision of the most solid literature regarding to Funds of Knowledge.

It is convenient to reiterate an issue that marked a differential aspect in the deploy of opportunities. We refer to the fact of finding motivated families willing to participate in

the program (mostly, in the established sessions for the first stage) despite the considerable obstacles and external conditionings existing. In this frame, it is clear that they were thankful for having the opportunity to listen and have their own voice in a learning context in which considerable aspects about their children's education were highlighted, and consequently valued by them. What could be seen in the process was a very clear perspective, which is that parents independently of their formal studies can become magnificent agents of support for their children's improvement at school.

This was a fundamental element that we consider in our work with the families, basically learned and shared during our research stay in the University of Arizona, linked to the constitution of *mutual trust* relationships, since it is a crucial condition with an important impact when it comes to open channels of dialogue and effective collaboration with social agents that, in a more or less direct way, are also implicated in the education of their children.

The development of the first stage of the program, corroborated what was previously said since, despite being established a few sessions, we got to "connect" with the mothers that have shown themselves in disposition to participate in the improvement of the academic trajectories of their children, mostly through their support and motivation at home.

That is how we could generate an open environment to share knowledge and life experiences. On the one hand, the mothers could learn contents for them to develop at their home related to new ways of help improving the educational experience of their children; on the other hand, they were aware of the existence of numerous "dailies" aspects that they share with the rest of the mothers. We helped them to understand that there are no so different worlds, and therefore, is it a lot what they can share and contribute. In the same way, the researchers themselves transform our points of view on Roma families, since we were able to deep in the knowledge about their realities and life stories, reinforcing in this point our commitment with develop a research approach based on the respect and work willingness in search of valuable resources thinking about the progressive improvement of the well-being of this group.

Furthermore, in identical work frame, we have made possible for children to share a learning space based on dialogue and play, in which they felt comfortable and from

which we could have access to information subject to be recognized as Funds of Knowledge. Of course, their participation contributed to notably strengthen our rejection of the so-called theories of the school deficit, since it was not in vain that they seemed motivated by the way and the environment in which the contents were object of academic attention and didactic approach, in such a way that they soon put in manifested their willingness to get involved in the proposed activities, with appreciable results in the tasks that had been indicated to them.

Conversely, if we put our focus on the teaching staff, this research foray has allowed us to verify directly, and in relation to what happens daily in classrooms, the need to move forward with regard to a type of continuous training for teachers, capable of promoting a better knowledge and management of diversity in their professional and social life environments, which may be even an important step to help them lead quality intercultural educational projects.

Nevertheless, we have witness their willingness and concern to work with groups that are susceptible to exclusion, as is the case at hand, which is fundamental, but it is also clear that an important step is missing, which is the rapprochement with families and the achievement of the consecution of the much needed processes of dialogue and mutual understanding for the benefit of students.

Even so, once their opinions about the program were systematized, we could not help but document their satisfaction for having had the opportunity to learn about and enter into such an innovative initiative, making it clear that their attitude and conduct will be unequivocally collaborative on future occasions or editions of the program, even though they added 'as long as they are developed at the beginning of the course', in order to have enough time for the organization and transversal planning of topics and other content.

In this sense, it should be said that their level of satisfaction was increased when they were able to observe and see the final product of the work done, that is, the small books resulting from the writing of the life stories of their students, until the point of transmitting the consideration of this resource not only as useful but also as enriching, by allowing them to know certain influential elements in the life experiences of

families, as well as a greater understanding of their realities, which undoubtedly are projected in much of their attitudes and behaviors in the classroom.

On the other hand, it is mandatory to highlight that the life stories have constituted an illustrated sample of the work that, jointly and affectedly, the families have managed to carry out with their children and/or grandchildren, and the teachers, bringing together positions and points of view for mutual understanding, regarding the improvement of the educational trajectories of boys and girls. We must not forget that these same stories can contain a motivational gradient worthy of cognitive-social appreciation and psychopedagogical analysis by making its protagonists feel, at least in part, consciously or unconsciously, builders of knowledge.

In short, we have been able to verify, from the hand of the professionals and techniques that carry out their work at the *Fundación Secretariado Gitano*, the relevance that this type of projects can have, especially if we are able to show their need in the contexts of professional life that they have to face daily. In the case of our research, their early willingness and commitment to the program must be valued, increasing to the extent that it allowed them to feel partners in a new way of educational and social intervention with Roma families. From this it gives us a fair idea of their desire to continue working along the lines outlined by this Funds of Knowledge approach, involving, if possible, even more families and children from an early age.

Another very outstanding element of the program was given by the possibility of knowing personal aspects of the mothers' lives, which they had not dared to tell before. Naturally, this information contributed to a more extensive understanding of their unique profiles, without forgetting their features of collective belonging, substantially associated with ways of processing information and interpreting reality. These are key elements, which must be used, responsibly and ethically, in favor of a better construction of proposals linked to working with Roma families, in order to appreciably raise social conditions in their communities and make possible a more successful schooling for their children.

It is pristine, therefore, that our investigative journey, and this has been sufficiently mentioned throughout the thesis, went through studying the history and social context of the Roma community, sharpening our listening capacity and highlighting their voices,

with the explicit purpose of keeping them in mind when designing or structuring the proposals in which to insert lines of action in order to improve their living conditions.

In the aforementioned and edifying address, it is appropriate to refresh the essential technical perspective provided by the professionals of the *Secretariado Gitano*. For the simple reason that they were the ones who noticed the presence of a *microchange* in the motivation of the mothers regarding the monitoring of the schooling of their children, perceived as a no a minor success by serving as a potential incentive to not give up on that path and witnessing greater participation and involvement.

Now, the tone and scope of the suggestive conclusions that we have communicated so far cannot serve as a brake on the non-extendible desire to recognize limitations in the research that we have been able to carry out, while continuing to avoid the expected - and, sometimes, the not-so-predictable- difficulties of a project like the one addressed in the thesis. The work carried out also responds to the development pattern that must characterize any worthy doctoral claim. It may be that the result of such a systematic effort is the result of the eagerness that has impelled it, but without cornering the obstacles that, as it could not be otherwise, called for the reorientation of the route initially drawn.

In the first place, we must bear in mind that, without being unique in the list of studies on the Roma reality in the closest context of Galicia, indeed it has been the first of these characteristics when pivoting its search axis on the theme of the Funds of Knowledge, in whose qualitative analysis framework, focused on the socio-educational reality of the Roma families in the Autonomous Community, we had to repair, aware that the land was nowhere near fertilized for planting. We do, however, have the invaluable help and collaboration of the professionals and techniques of the *Fundación Secretariado Gitano*, acting as *guides* and highlighting their mediating expertise in communication and work with families.

Without further ado in this regard, we recognize as one of the obvious limitations the fact of not having been able to delve into the epistemic operation of an authentic ethnographic study with the Roma communities in their daily life spaces (home, workplaces, and group community). This would have contributed to knowing a little more about the reality of their lives and, consequently, could also have enriched the

design of the Funds-Knowledge-Families Program. It was thus, of course, that these imponderables, both in terms of time and access conditions, made their influence felt so that the focus was delimited, or slipped, primarily, towards the educational area. It is imperative, then, that we hasten to mark for the future of research the need for fieldwork in the direction we have just outlined.

Another limitation that we had to deal with, to which both the Foundation's techniques and the teachers who participated in the program made reference was time. In the first instance, the beginning of the sessions was scheduled for November, but for reasons of schedule adjustments, it began in December, with which, between the end of the first phase and the beginning of the second, different festivities on the calendar, represented a considerable delay in the scheduled activities and made the mothers "disconnect" from the dynamics that were being followed. As a consequence, in the second phase the teachers only had one term to organize, develop and collect the results of the proposed Didactic Unit. This fact obviously limited, on the one hand, the participation of the teaching staff, and on the other, the possibility of intensify the knowledge obtained from carrying out the activity, together with the entire range of reflections and encounters that can create and strengthen more links between families and school.

Finally, there was a very important limitation and whose epicenter was space. The first thing that was agreed with the professionals of the Foundation was to carry out the first phase of the program, at the labeled as *Casa Azul*, Headquarters of the *Fundación Secretariado Gitano* in Pontevedra, because we understood that it was a safe place, known to mothers and that it had the necessary facilities to carry out the planned activities. The mothers also showed their consent in this regard.

The problem came up later, when they realized that it was not an easy point of access for them on foot or by public transportation, so that they only had their husbands to carry them, and in some cases the circumstance occurred that they refused to take them. There were occasions when inclement weather or some special circumstance did not allow them to attend. But, nevertheless, we recognize, and this was also made known to us by mothers and even children, that, despite the fact that, in general, the assistance and motivation shown were high, it would have been much more successful (perhaps they

would have together more families and/or children, who did so on a couple of occasions) and encouraging that the sessions could have been held closer to their homes, in a community center or educational institution nearby.

Despite the limitations we have mentioned, we do not believe that the study has been weakened by it, or that its epistemic coordinates have been blurred. On the contrary, we are convinced that these, and possibly others that are pointed out to us, can be processes and as future challenges, so that they can be immediately linked to suggestions for research projections. Therefore, we think that it would not be wrong to focus our analysis in the pursuit of sustained reflection on the extent to which it is possible to conceive of them as questions of potential transformation.

Thus, taking into account the evaluations from families, professionals and teachers involved, who have been part of our analysis, and also those elements underlying the realities considered, it is appropriate to make the following proposals:

First of all, we agree with the educators of the *Fundación Secretariado Gitano*, in which, in order to continuing with the program, we should begin to work with the youngest and their families, so that the latter become early aware of the importance of school for their children and, consequently, they can start their academic trajectories with the greatest possible support and motivation. In this sense, it is also a matter of ensuring continuity to the sessions, since it would not be consistent to reduce them to a certain period. Follow-up meetings must be sought and held, in which families can participate and present their experiences with regard to the schooling of their children, the difficulties and doubts that have arisen, exchanges of knowledge with education professionals, and even with teachers themselves, in pursuit of the creation of networks capable of promoting the inclusion and participation of families in school.

It can be said, secondly, that it will be necessary to consider other spaces in order to carry out activities with families and their children. This implies studying the proposals that the families themselves make about those places that they consider to be safer and with better accessibility.

Third, we must schedule the work phase with schools at the beginning of the course, or even earlier. This fact would favor the organization by the teaching staff regarding

the contents proposed within the corresponding work units. Likewise, it is likely that, at the beginning of this phase with a greater time frame, we would have the possibility of strengthen the work, both with the students (in order to discover those cultural resources that could become Funds of Knowledge) and with the teachers, guiding them in the development of their skills as researchers of their students Funds of Knowledge. We must go to a confluence and greater awareness in the social context of the students, with the subsequent incorporation of new knowledge and the enhancement of their cultural resources, taking special consideration for those who are at greater risk of exclusion.

In line with the above mentioned, and already in fourth place, perhaps the results achieved with the incorporation of our approach to the Primary Education classrooms may encourage the revision of the curricula that shapes teachers. It would be advisable to incorporate this model, as a content, in subjects such as 'Anthropology of Education' and others, since future teachers must have the relevant training once the time has come to apply their knowledge, since it is up to them to advance towards a quality intercultural education, developing competences in this area, as well as a framework for reflection on the past and present of the students, especially those who belong to groups in risk of exclusion. In this line, the academic contents cannot ignore the timely incorporation of the history of Roma people, without neglecting the analysis of the situation of social exclusion that affects them, and the difficulties of schooling, so that future Education professionals have data and knowledge about how to face the situation, which continues to be, even in the twenty-first century, an educational challenge.

Naturally, the proposals we have made can be understood as challenges that the university is in a position to face, or contribute to its positive management, although it will be very helpful to have the collaboration of institutions such as the *Fundación Secretariado Gitano*. Of course, the proposals must be accompanied by the corresponding and rigorous studies, thinking of knowing the changes and improvements that such ideas could bring about. Thus, the usefulness of this thesis is not reduced to the analysis of the relevance of incorporating the Funds of Knowledge in working with Roma families, but also adds social value through the suggestions of improvement proposed.

In short, we believe that it is not at all superfluous to strengthen the analysis of the social and cultural reality of the Roma community, given the need that we still have for efficient policies to compensate for the structural inequalities and disadvantages that affect and condition their lives. We do not live in the country of utopia or as far as possible. We simply ask for compliance, or at least the approach to what is established in the *European Framework of National Strategies for the Social Inclusion of the Roma Population*²² and in the *European Strategy 2020*²³, indeed documents of great value regarding the design of national strategies and plans of action that promote integration and the fight against discrimination. Among the elements collected there, we highlight, of course, the need to reduce dropout rates and increase the educational levels of Roma students, an objective for which we must work together with the communities and families, making them also participants of change processes.

The inclusion of Roma culture and history in school curricula is also presented as an important aspect and dimension, thinking about the consecution of greater social recognition and respect for the existence of a people so often delayed or directly excluded. Fortunately, the *Guiding Protocol for the inclusion of Roma history and culture in the school curriculum and teaching practice*²⁴ is already underway, which we hope will be develop in the most responsible way that can be expected, if we really want it to comply with its work to dignify the Roma reality in our educational system.

And we finished. It is our conviction that the doctoral thesis provides theoretical and practical support, with sufficient scientific strength to reaffirm the importance of the involvement of families in general, and the Roma in particular, in the education of their children. We have been greatly moved by the search for that necessary awareness on the part of Roma mothers regarding the consequences that a school dropout has on their decedents, both in terms of personal development and future social and economic inclusion; and we have emphasized the need for more and better training for teachers in intercultural competences that can offer them the appropriate support to be able to monitor their students' academic careers. Nor do we want to close this exciting route of inquiry without reiterating a request to the competent institutions or bodies, as well as to

²² <https://www.gitanos.org/actualidad/dossieres/71895.html.es>

²³ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028>

²⁴ https://scde.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20229

important civil society consortia: to seek tirelessly to improve policies and actions aimed at the strategic achievement of a strong alliance between families, schools and social agencies.



BIBLIOGRAFÍA





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo, J. (1996). El fracaso escolar de los niños gitanos a la perplejidad ante un sistema social y escolar instalados en la contradicción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 55-76.
- Abajo, J. (1998). *La escolarización de niños y niñas gitanos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Abajo, J. (1999). La situación de los niños gitanos en España: un test a nuestro sistema social y escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 57-69.
- Abajo, J., y Carrasco, S. (2004). *Gitanas y gitanos en la encrucijada: experiencias de éxito y continuidad educativa para repensar el cambio social y cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer, CIDE.
- Abreu, G. (1995). Understanding how children experience the relationship between home and school mathematics. *Mind, Culture, and Activity*, 2, 119-142.
- Abu-Lughod, L. (1991). Writing Against Culture. In R. Fox (Ed.), *Recapturing Anthropology. Working in the Present*. (pp. 137-161). California, EE.UU: New School of American Research Press.
- Adams, M. (2003). The reflexive self and culture: A critique. *British Journal of Sociology*, 54, 221-238.
- Agar, M. (1996). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. San Diego, C.A., EE.UU: Academic Press.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Alfaro, A. (2000). Gitanos en las colecciones costumbristas del siglo XIX. O *Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani [revista trimestral de investigación gitana]*, 31, 35-41.
- Alonso, C. (2014). Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 7(2), 395-409.

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Amador, J. (2016). La “Roma Response” al modelo reproductivista. La educación, nuestra escalera para la transformación social. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 144-163.
- Amanti, C. (1995). Teachers doing research: Beyond classroom walls. *Practicing Anthropology*, 17(3), 7-9.
- Anaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Andrade, R., Moll, L., González, N., & Le Denmat, H. (2000). El grupo de las señoras: Creating consciousness through literature. In S. Hollingsworth, & M. Gallego (Eds.), *Challenging a single standard: Multiple perspectives on literacy* (pp. 271-284). New York, EEUU: Teachers College Press.
- Andrés, S., y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.
- Andrews, J., Yee, W., Greenhough, P., Hughes, M., & Winter, J. (2005). Teachers' funds of knowledge and the teaching and learning of mathematics in multi-ethnic primary schools: Two teachers' views of linking home and school. *ZDM*, 37(2), 72-80.
- Andrews, J., & Yee, W. (2006). Children's 'funds of knowledge' and their real life activities: Two minority ethnic children learning in out-of-school contexts in the UK. *Educational Review*, 58(4), 435-449.
- Anta, J. (1994). *Donde la pobreza es marginación. Un análisis entre Gitanos*. Barcelona: Humanidades.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- Aparicio, J. (2006). Breve recopilación sobre la historia del Pueblo Gitano: desde su salida del Punjab, hasta la Constitución Española de 1978. Veinte hitos sobre la "otra" historia de España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 141-162.
- Apple, M. (1995). *Education and power*. New York, EE.UU: Routledge.

- Apple, M. (1999). *Power, meaning, and identity: Essays in critical educational studies*. New York, EE.UU: Peter Lang.
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. New York, EE.UU: Routledge.
- Apple, M., & Buras, K. (2006). *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*. New York, EE.UU: Routledge.
- Aranda, V. (2011). Implicancias de la política educativa en el vínculo de la familia con la escuela. En, *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36, 77-91.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Arostegui, I., Beloki, N., y Darretxe, L. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Arriaga, M., Gómez, A., y Elboj C. (2004). Posibilidades para la comunidad gitana en el mercado laboral del estado español. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 11, 65-80.
- Arza, J., y Carrón, J. (2015). Comunidad gitana: la persistencia de una discriminación histórica. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 10(2), 275-299.
- Asensio, A. (2016). Educación y población gitana. *Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-34.
- Asociación Secretariado General Gitano. (1990). *Estudio sociológico: los gitanos españoles 1978*. Madrid: Autor.
- Aubert, A., y Larena, R. (2004). Brudila Callí. La dona gitana contra l'exclusió. Superació de l'absentisme i fracàs escolar de les nenes i adolescents gitanes. *Temps d'Educació*, 28, 241-258.
- Auduc, J. L. (2007). *Les relations parents-enseignants à l'école primaire*. Paris, Francia: CRDP de l'académie de Créteil.

- Augé, M. (1996). *El sentido de los otros: actualidad de la antropología*. Buenos Aires: Paidós.
- Ávila, M., y Noreña, N. (2016). Cultura gitana. La exclusión dentro de la “Inclusión”. *Cultura Educación y Sociedad*, 7(1), 9-22.
- Baker, D., Street, B., & Tomlin, A. (2003). Mathematics as social: Understanding relationships between home and school numeracy practices. *For the learning of mathematics*, 23(3), 11-15.
- Bakker, K. (1995). The Gypsies of North Hungary: New Pauperism. *Anachronia*, 3, 40-58.
- Ballestín, B. (2015). De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(3), 361-379.
- Ballestín, B. (2017). *Infants i joves d'origen immigrant a Catalunya: Un estat de la qüestió socioeducativa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377-396.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Rioboo, A., Peralbo-Uzquiano, M., y Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(3), 848-859.
- Barnhardt, R., & Kawagley, A. (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska Native ways of knowing. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(1), 8-23.
- Bartolomé, A. R. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Bartolomé, M. A. (2003). En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, 12, 199-222.
- Barton, D., & Tusting, K. (Eds.). (2005). *Beyond communities of practice: Language power and social context*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1976). *La educación capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bayardo, R. (2000). *Antropología, identidad y políticas culturales*. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090611.pdf>

- Bazeley, P. (2009). *Qualitative data analysis with NVivo*. London: Sage Publications.
- Berenguer, A. (2011). Absentismo y abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva de género al estudio de las alumnas de etnia gitana del IES María Moliner. *Acciones e investigaciones sociales*, 29, 105-129.
- Bernal, A. (2015). La educación familiar: ¿un soporte efectivo en el rendimiento de los hijos? En M. A. Santos Rego (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp. 85-101). Madrid: Síntesis.
- Bernstein, B. (1972). A critique of the concept of compensatory education. In C. Cazden, V. John, & D. Hymes (Coords.), *Functions of language in the classroom* (pp. 135-154). Nueva York, EE.UU: Teachers College Press.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, código y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Bernstein, B. (1990). *Education, symbolic control and social practices. The structuring of pedagogic discourse*. London, U.K: Routledge.
- Bernstein, B. (1993). Pedagogic codes and their modalities. *Hitotsubashi journal of social studies*, 25(2), 115-134.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. New York, EE.UU: Rowman and Littlefield Publishers.
- Berryman, M., SooHoo, S., & Nevin, A. (Eds.). (2013). *Culturally responsive methodologies*. UK: Emerald.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bhopal, K. (2004). Gypsy travelers and education: Changing needs and changing perceptions. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 47-64.
- Bishop, A., & Abreu, G. (1991). Children's use of outside-school knowledge to solve mathematics problems in-school. In F. Furinghetti (Ed.), *Proceedings of the fifteenth International Conference for the Psychology of Mathematics Education, Assisi, Italy* (pp. 128-135). Assisi, Italia: International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Inclusion and achievement in schools*. London, U.K: Routledge.
- Blaya, C., Debarbieux, E., del Rey, R., y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.

- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339(1), 119-146.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación (auto) biográfica narrativa. Guía para la indagación en el campo*. Granada: Force.
- Boltanski, L. (1969). *Prime éducation et morale de classe*. Paris, Francia: EHESS.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, U.K: Cambridge university press.
- Bourdieu, P. (1979). Symbolic power. *Critique of anthropology*, 4(13-14), 77-85.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York, EE.UU: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1995). *Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). La ilusión biográfica. *Acta sociológica*, 1(56), 121-128.
- Bourdieu, P. (1999). El espacio de los puntos de vista. En P. Bourdieu (Dir.), *La miseria del mundo* (pp. 9-11). Buenos Aires. FCE.
- Bourdieu, P. (2002). *The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis*. Madrid: Ediciones Akal.
- Brembeck, C. (1975). *Alumno, familia y grupo de padres. Escuela y Socialización*. Madrid: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward and experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-530.

- Bronfenbrenner, U. (1987). Family support: The quiet revolution. In S. Kagan, D. Powell, B. Weissbourd, & E. Zigler (Eds.), *America's family support programs* (pp. 11-17). EE.UU: Yale University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruquetas, M., y Moreno, F. (2015). Precarización y vulnerabilidad de la población inmigrante en la España en crisis. El papel del Estado de bienestar. *Panorama Social*, 22, 139- 151.
- Budilová, L., & Jakoubek, M. (2009). Anthropological fieldwork, site and Roma communities: Roma/Gypsies in the Czech and Slovak Republic. *Anthropological Notebooks*, 15(2), 5-14.
- Buendía, L., y Sánchez-Núñez, C. (2005). Integración socio-educativa del alumnado de origen no español escolarizado en Granada. En E. Soriano (Coord.), *Calidad educativa en la escuela intercultural* (pp. 169-179). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Cabanes, J., Vera, L., y Bertomeu, M. (1996). Gitanos: historia de una migración. Alternativas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 4, 87-97.
- Cabezas, I. (2008). Los rastros de la exclusión: estereotipos gitanos en la literatura de cordel. *O Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani [revista trimestral de investigación gitana]*, 61, 37-44.
- Cactano, A. (2015). Defining personal reflexivity: A critical reading of Archer's approach. *European Journal of Social Theory*, 18, 60-75.
- Calabrese, A., & Tan, E. (2009). Funds of knowledge and discourses and hybrid space. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 50-73.
- Caldas, S., & Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277.
- Calero, J., y Escardíbul, J. (2007). *Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003*. Barcelona: Instituto de Economía de Barcelona.
- Camangian, P. (2010). Starting with self: Teaching autoethnography to foster critically caring literacies. *Research in the Teaching of English*, 45(2), 179-204.

- Cammarota, J., Moll, L., Gonzalez, M., & Cannella, C. (2012). Sociocultural perspectives on interpersonal relationships in schools. *Association of Mexican American Educators Journal*, 6(3), 12-16.
- Cantón, M. (2001). Gitanos protestantes: el movimiento religioso de las iglesias "Filadelfia" en Andalucía, España. *Alteridades: revista de ciencias sociales y humanidades*, 11(2), 59-74.
- Cantón, M. (2013). Etnopolíticas del evangelismo gitano y esfera pública: transversalidad, poder y etnicidad. *Política y sociedad*, 50(3), 1037-1063.
- Cárcamo, H. (2015). *Ciudadanía y educación. Imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración*. Concepción, Chile: UBB.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T., y Monreal, M. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91.
- Carraher, T., Carraher, D., & Schliemann, A. (1985). Mathematics in the streets and in the schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29.
- Carrasco, J. G. (2009). Las formas de la alfabetización cultural en la sociedad de la información. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 49-75.
- Carrasco, S. (2002). Antropología de la educación y antropología para la educación. En A. González, y J. Molina (Coords.), *Abriendo surcos en la tierra. Investigación básica y aplicada en la UAB* (pp. 329-353). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carrasco, S. (2008). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. En M. Jociles, y A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 181-216). Madrid: Trotta.
- Casanova Arias, P. (1988). *Predicción del rendimiento escolar a partir de modelos aptitudinales* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Castejón, J. L., y Pérez, A. M. (1998). Un modelo casual-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico *Bordón. Revista de Pedagogía*, 50(2), 171-185.
- Celigueta, G., y Solé, J. (2013). *Etnografía para educadores*. Barcelona: Editorial UOC.

- Cengerová, S. (2008). Los Calé, el Caló y los gitanismos usados en la lengua española: resultados de una reciente investigación socio-lingüística. *IBERO-AMERICANAPRAGENSIA*, 42, 9-27.
- Chen, Y., Liska, C., & Smith, T. (2017). Mobile-assisted narrative writing practice for young English language learners from funds of knowledge approach. *Language Learning & Technology*, 21(1), 28-41.
- Chulvi, B. (2003). *El prejuicio hacia las minorías: El caso de los gitanos* (Tesis Doctoral). Universitat de Valencia, España.
- Civil, M., & Bernier, E. (2006). Exploring Images of Parental Participation in Mathematics Education: Challenges and Possibilities. *Mathematical Thinking and Learning*, 8(3), 309-330.
- Civil, M. (2007). *Building on community knowledge: An avenue to equity in mathematics education*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.500.2205&rep=rep1&type=pdf>
- Clavería, C. (1953). Nuevas notas sobre los gitanismos del español. *Boletín de la Real Academia Española*, 33(138), 73-94.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (2004). La construcción de una pedagogía de género para la igualdad. En M. Rebollo, y I. Mercado (Coords.), *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad* (pp. 275-291). Madrid: McGraw-Hill.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC, EE.UU: Government Printing Office.
- Coleman, J. (1987). Families and schools. *Educational researcher*, 16(6), 32-38.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353, 17-27.
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J., y Tart, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 7-33.

- Colmenares, M., y Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *REDHECS*, 5(3), 179-191.
- Comber, L., & Keeves, J. (1973). *Science education in nineteen countries. An empirical study*. EE.UU: Wiley.
- Combessie, J. (1969). Education and class values in American sociology. *Revue Française de Sociologie*, 10(1), 12-36.
- Comellas, M. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- Comer, J. (1980). *School Power: Implications of an Intervention Project*. New York, EE.UU: Free Press.
- Cozma, T., Cucos, C., & Momanu, M. (2000). The education of Roma children in Romania: Description, difficulties, solutions. *Intercultural Education*, 11(3), 281-288.
- Crespo, I., Rubio, R., López, C., & Padrós, M. (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura y Educación*, 24(2), 163-175.
- Crozier, G. (2001). Excluded Parents: the deracialisation of parental involvement. *Race Ethnicity and Education*, 4(4), 329-341.
- Danaher, P., Coombes, P., & Kiddle, C. (2007). *Teaching Traveler children: Maximizing learning outcomes*. London, U.K: Trentham Books.
- Dave, R. (1963). *The identification and measurement of environmental process variables that are related to educational achievement*. Chicago, EE.UU: University of Chicago.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. London, U.K: Bloomsbury Publishing.
- Delgado Bernal, D., & Villalpando, O. (2002). An apartheid of knowledge in academia: The struggle over the “legitimate” knowledge of faculty of color. *Equity & Excellence in Education*, 35(2), 169-180.

- Delgado, M., y Gil, P. (2011). Políticas, resistencias y diásporas religiosas en perspectiva transcultural: gitanos evangélicos en España e indígenas católicos en México. *Revista de Antropología Social*, 20, 77-107.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, EE.UU: The New Press.
- Denissen, J., Zarrett, N., & Eccles, J. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child development*, 78(2), 430-447.
- Derrida, J. (1967). *Of Grammatology*. New York, EE.UU: Johns Hopkins University Press.
- Derrington, C. (2007). Fight, flight and playing white: An examination of coping strategies adopted by Gypsy Traveler Adolescents in English secondary schools. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 357-367.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London, U.K: DfES.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Devillard, M. J. (2004). Antropología social, enfoques (auto) biográficos y vigilancia epistemológica. *Revista de Antropología Social*, 13, 161-184.
- Díaz-Aguado, M. J. (1999). Igualdad y diversidad: de la educación compensatoria a la educación intercultural. *Educational Psychology*, 5(2), 115-140.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz-Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: IISUE educación.
- Dietz, G. (2008). La Educación religiosa en España: ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones? *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 14(28), 11-46.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.

- Doucet, F. (2011). (Re)Constructing home and school: Immigrant parents, agency, and the (Un)desirability of bridging multiple worlds. *Teachers College Record*, 113(12), 2705-2738.
- Dubet, F. (1997). *École, Familles: Le malentendu*. Paris, Francia: Editorial Textul.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Dumrauf, A., y Menegaz, A. (2013). La construcción de un currículo intercultural a partir del diálogo de saberes: descripción y análisis de una experiencia de formación docente continua. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12(1), 85-109.
- Dworin, J. E. (2006). The Family Stories Project: Using Funds of Knowledge for Writing. *The Reading Teacher*, 59(6), 510-520.
- Dyson, A. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York, EE.UU: Teachers College Press.
- Edgerton, E., & Lagness, R. (1977). *Method and Style in the Study of Culture*. San Francisco, C.A., EE.UU: Chandler y Sharp.
- Enguita, M. F. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Epstein, J. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The elementary school journal*, 86(3), 277-294.
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Lölzel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). Berlín, Alemania: Walter de Gruyter.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, EE.UU: Westview Press.
- Epstein, J. (2009). *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. EE.UU: Corwin Press.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Epstein, J., & Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary school journal*, 91(3), 289-305.

- Epstein, J., & Van Voorhis, F. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181-193.
- Escámez, J. (2015). La educación familiar ante un cambio de época. Sentido y posibilidades. En M. A. Santos Rego, (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp. 11-30). Madrid: Síntesis.
- Escudero, J., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- Espíndola, J., Heredia, B., y Vázquez, M. (2019). El valor de la escolarización en estudiantes de preparatorias de élite de la Ciudad de México. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-11.
- Espinosa, H., y Gamboa, J. (1999). Los gitanos: tras la huella de un pueblo nómade. *Nómadas*, 10, 156-170.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE): una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *REMA*, 17(2), 51-64.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M., Nadal, J., y Vila, I. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Límite: revista de filosofía y psicología*, 21, 77-94.
- Esteban-Guitart, M., & Ratner, C. (2011). A macro cultural psychological theory of identity. *Journal of social distress and the homeless*, 20(1-2), 1-22.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J., y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad: Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
- Esteban-Guitart, M., Monreal-Bosch, P., & Vila, I. (2013). A qualitative study on transnational attachment among eight families of foreign origin. *Psychology*, 4(3), 245-266.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48.

- Esteban-Guitart, M., y Saubich, X. (2014). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 189-211.
- Esteban-Guitart, M., & Vila, I. (2015). The voices of newcomers. A qualitative analysis of the construction of transnational identity. *Psychosocial Intervention*, 24(1), 17-25.
- Esteban-Guitart, M., y Llopart, M. (2017). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 145-157.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25(1), 119-128.
- Etxeberría, F. (2003). Educación con niños gitanos en el País Vasco. *Revista de Educación*, 332, 427-443.
- Fassin, D. (2001). The biopolitics of otherness: undocumented foreigners and racial discrimination in French public debate. *Anthropology today*, 17(1), 3-7.
- Feldmann, S. C., Martinez-Pons, M., & Shaham, D. (1995). The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 77(3), 971-978.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Fernández Enguita, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Organización y gestión educativa*, 6, 3-9.
- Fernández Enguita, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-33.
- Fernández, M., Domínguez, C., y de Fernández, A. (2004). Mujeres gitanas y mercado laboral: mecanismos para superar su triple exclusión. *Lan Harremanak: Revista de relaciones laborales*, 11, 81-94.
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthropos.

- Ferullo, H. (2006). El concepto de pobreza en Amartya Sen. *Cultura económica*, 66, 10-16.
- Figueroa, J., & Sánchez, P. (2005). ¿Technique, art, or cultural practice? Ethnic epistemology in Latino qualitative studies. In T. Fong (Ed.), *Research methods in ethnic studies* (pp. 143-178). Walnut Creek, CA, EE.UU: AltaMira Press.
- Fisher, M. (2006). Building a Literocracy: Diaspora Literacy and Heritage Knowledge in Participatory Literacy Communities. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 105(2), 361-381.
- Fitts, S. (2009). Exploring third space in a dual-language setting: Opportunities and challenges. *Journal of Latinos and Education*, 8(2), 87-104.
- Flecha, R. (2012). Family Education Improves Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(3), 301-321.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465.
- Floyd-Tenery, M. (1995). Teacher as mediator. *Practicing Anthropology*, 17(3), 10-12.
- Foley, D. (2010). The rise of class culture theory in educational anthropology. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(3), 215-227.
- Foucault, M. (1970). *The archaeology of knowledge*. New York, EE.UU: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York, EE.UU: Vintage.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo: y otros textos afines*. Madrid: Paidós.
- Franzé, A. (2003). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Freilich, M. (1970). *Marginal natives: Anthropologists at work*. Nueva York: Harper & Row.
- Freire, P. (1981). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Fresno, J. (2002). Secretariado Gitano: treinta y siete años de historia. *Gitanos: Pensamiento y cultura*, 12, 72-77.
- Freston, P. (2001). *Evangelicals and Politics in Asia, Africa and Latin America*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Fueyo, A. (1990). El fracaso escolar: entre la ideología y la impotencia. *Educadores*, 153, 25-40.
- Fundación Secretariado Gitano. (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Fundación Secretariado Gitano. (2008). *Informe Anual 2008*. Recuperado de <https://www.gitanos.org/publicaciones/discriminacion08/>
- Fundación Secretariado Gitano. (2012). *Informe Anual 2012*. Recuperado de https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/100777.html
- Fundación Secretariado Gitano. (2013). *Informe Anual 2013*. Recuperado de <https://www.gitanos.org/publicaciones/memoria13/index.html>
- Fundación Secretariado Gitano. (2016). *Informe Anual 2016*. Recuperado de <https://www.gitanos.org/informeanual/2016/>
- Fundación Secretariado Gitano. (2017). *Discriminación y Comunidad Gitana*. Recuperado de https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/120142.html.es
- Fundación Secretariado Gitano. (2017). *Informe anual 2017*. Recuperado de <https://www.gitanos.org/informeanual/2017/>
- Gago-Cortés, C., y Novo-Corti, I. (2015). Políticas inclusivas de vivienda a través de la actuación municipal en la erradicación del chabolismo: El realojo del poblado de Culleredo (Galicia, España). *Gestión y política pública*, 24(1), 131-167.
- Gamella, J. (1996). *La población gitana en Andalucía: un estudio exploratorio de sus condiciones de vida*. Andalucía: Junta de Andalucía, Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Gamella, J. (1999). Los Gitanos andaluces. Una minoría étnica en una encrucijada histórica. *Demófilo: Revista de cultura tradicional*, 30, 15-30.
- Gamella, J. (2002). Exclusión social y conflicto étnico en Andalucía. Análisis de un ciclo de movilización y acción colectiva antigitana (1976-2000). *Gazeta de Antropología*, 18, 1-37.
- Gamella, J. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gamella, J., Fernández, M., y Adiego, I. (2011). La agonía de una lengua. Lo que queda del caló en el habla de los gitanos. Parte I. Métodos, fuentes y resultados generales. *Gazeta de Antropología*, 27(2), 1-45.
- García Canclini, N. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 3(5), 109-128.
- García, Á., y García, I. (2007). *La comunidad gitana en Navarra*. Recuperado de <https://www.gitanos.org/upload/99/47/39AFondo.pdf>
- García, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, 57, 40-43.
- García-Pastor, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- García-Pastor, B. (2009). *Ser Gitano fuera y dentro de la escuela: una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- García-Pastor, B. (2011). ¿Qué entienden las y los gitanos por educación? *Cadernos de Educação*, 39, 61-81.
- García-Sánchez, I., & Faulstich, M. (Eds.). (2019). *Language and cultural practices in communities and schools*. New York, EE.UU: Routledge.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública: Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.
- Garreta, J. (2009): Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275-291.
- Garriga, C. (2000). *Gitanos de Barcelona. Una aproximación sociológica*. Barcelona: Diputación de Barcelona, Área de Servicios Sociales.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61, 143-152.

- Gee, J. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Getz, I., & Lubart, T. (1998). Le rôle de l'émotion dans la transformation créative de soi. En J. Barbier (Ed.), *Action, affects et transformation de soi* (pp. 93-114). Paris, Francia: Presses Universitaires de France.
- Giddens, A. (1997). Vivir en una sociedad postradicional. En U. Beck, A. Giddens, y S. Lash (Eds.), *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno* (pp. 75-136). Madrid: Alianza Editorial.
- Giménez, A., Piasere, L., & Liegeois, J. (2002). *The education of Gypsy childhood in Europe*. Recuperado de https://cordis.europa.eu/docs/projects/files/HPSE/HPSE-CT-1999-00033/82608111-6_en.pdf
- Giménez, A. (1994). Extranjeros en su propia tierra: los gitanos. En P. de San Pedro (Ed.), *Extranjeros en el paraíso* (pp. 123-130). Barcelona: Edicions Lletra SCCL.
- Giroux, H. (1992). Language, difference, and curriculum theory: Beyond the politics of clarity. *Theory into Practice*, 31(3), 219-227.
- Giroux, H. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York, EE.UU: Routledge.
- Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. New York, EE.UU: Continuum.
- Glasman, D. (1992). 'Padres' o 'Familias'. Crítica a un vocabulario genérico. *Educación y Sociedad*, 11, 105-125.
- Godás, A. (2015). La participación y compromiso familiar en la escuela. En M. A Santos Rego, (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp. 123-144.). Madrid: Síntesis.
- Goldberg, M., & Cornell, D. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second-and third-grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 21(2), 179-205.
- Goldthorpe, J. (2007). Cultural Capital: Some Critical observations. *Sociologica*, 1(2), 1-23.

- Gómez Alfaro, A. (1998). Gitanos de Priego de Córdoba: entre el acoso y la supervivencia. *Legajos. Cuadernos de investigación histórica del sur de Córdoba*, 1, 61-72.
- Gómez J., & Vargas, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559-590.
- Gómez Movellán, A. (1999). *La iglesia católica y otras religiones en la España de hoy: un ensayo político*. Madrid: Ediciones Vosa.
- Gómez, S. (1999). La familia y la escuela. *Padres y maestros*, 241, 10-16.
- González Arnáiz, G. (2002). *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, N. (1995). The funds of knowledge for teaching project. *Practicing Anthropology*, 17(3), 3-6.
- González, N. (1999). What will we do when culture does not exist anymore? *Anthropology & Education Quarterly*, 30(4), 431-435.
- González, N. (2006). Testimonios of border identities: Una mujer acomodada donde quiera cabe. In D. Delgado Bernal, C. Elenes, F. Godinez, & S. Villenas (Eds.), *Chicana/Latina education in everyday life: Feminist perspectives on pedagogy and epistemology* (pp. 197-213). New York, EE.UU: State University of New York Press.
- González, N., & Moll, L. (2002). Cruzando el puente: Building bridges to funds of knowledge. *Educational Policy*, 16(4), 623-641.
- González, N., Andrade, R., Civil, M., & Moll, L. (2001). Bridging funds of distributed knowledge: Creating zones of practices in mathematics. *Journal of Education for students placed at risk*, 6(1-2), 115-132.
- González, N., Moll, L., & Amanti, K. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ, EE.UU: Lawrence Erlbaum Associates.
- González-Angiulo, H. (1998). *Señoras: From funds of knowledge to self-discovery* (Doctoral Dissertation). University of Arizona, Tucson, EE.UU.
- González-Patiño, J., y Esteban-Guitart, M. (2015). Fondos digitales de conocimiento e identidad: Un análisis etnográfico y visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 20-25.

- González-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8), 247-258.
- Goody, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Ediciones Akal.
- Grant, C. & Sleeter, C. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York. EE.UU: Routledge.
- Green, J., Camilli, G., & Elmore, P. (Eds.). (2012). *Handbook of complementary methods in education research*. New York, EE.UU: Routledge.
- Griera, M. (2013). New Christian geographies: Pentecostalism and ethnic minorities in Barcelona. In J. Mapril, y R. Llera Blanes (Eds.), *Sites and Politics of Religious Diversity in Southern Europe* (pp. 225-249). Boston, EE.UU: Brill.
- Grinberg, J., Price, J., y Naiditch, F. (2016). Escolarización y Clase Social en los Estados Unidos. *Educação*, 39(1), 46-55.
- Grisay, A. (1984). Les mirages de l'évaluation scolaire (II). Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire. *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes Bruxelles*, 19(6), 9-23.
- Guasch, O. (2002). *Observación participante*. Madrid: CSIC.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of educational psychology*, 95(1), 1-24.
- Guba, E. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. Guba (Ed.), *The paradigm dialog*. (pp. 17-30). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gúber, R. (1994) Nacionalismo Reflexivo. La entrevista como objeto de análisis. *Revista de Investigaciones Folklóricas*, 9, 30-40.
- Gúber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Gúber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Barcelona: Paidós.
- Gupta, A. (2006). Early experiences and personal funds of knowledge and beliefs of immigrant and minority teacher candidates dialog with theories of child development in a teacher education classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(1), 3-18.

- Gupta, A., & Ferguson, J. (1992). Beyond culture: Space, identity, and the politics of difference. *Cultural anthropology*, 7(1), 6-23.
- Gutstein, E. (2003). Teaching and learning mathematics for social justice in an urban, Latino school. *Journal for Research in Mathematics education*, 34(1), 37-73.
- Guzmán, A. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 437-448.
- Hammack, P. (2011). *Narrative and the politics of identity: The cultural psychology of Israeli and Palestinian youth*. Oxford, U.K: Oxford University Press.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hattam, R., & Prosser, B. (2008). Unsettling deficit views of students and their communities. *The Australian Educational Researcher*, 35(2), 89-106.
- Hedges, H., Cullen, J., & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: Funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 185-205.
- Henderson, D., & Zipin, L. (2010). Bringing clay to life: Developing student literacy through clay animation artwork to tell life-based stories. In B. Prosser, B. Lucas, & A. Reid (Eds), *Connecting lives and learning: Renewing pedagogy in the middle years* (pp. 20-39). Australia: Wakefield Press.
- Hensley, M. (1995). From untapped potential to creative realization: Empowering parents. *Practicing Anthropology*, 17(3), 13-16.
- Hermans, H., & Gieser, T. (2012). *Handbook of dialogical self theory*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Hernández, F. y Maquilón, J. (2010). El proceso de investigación: del problema al informe de investigación. En F. Hernández, M. Colás, y L. Buendía (Coords), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 31-55). A Coruña: Davinci Continental.
- Hess, R., & Holloway, S. (1984). Family and school as educational-institutions. *Review of child development research*, 7, 179-222.
- Hidalgo-Hidalgo, M., & García-Pérez, J. (2011). Impacto de la asistencia a Educación Infantil sobre los resultados académicos del estudiante en Primaria. *PIRLS-TIMSS*, 2, 190-239.

- Hindess, B. (1996). *Discourses of power: From Hobbes to Foucault*. Cambridge, U.K: Blackwell.
- Hinojal, L., Masó, S., Turon, E., & Esteban-Guitart, M. (2011). Identidad, fondos de conocimiento y formas de vida de la “Familia Cardona Rodríguez”: Un estudio psicogeográfico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7(3), 1-28.
- Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666-677.
- Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 375-385.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., DeJong, J., & Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36(3), 195-209.
- Howe, D. (1996). *La Teoría del Vínculo Afectivo Para la Práctica del Trabajo Social*. Barcelona: Paidós.
- Hoy, W., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W., Tarter, C., & Bliss, J. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Husen, T. (Ed). (1967). *International Study of Achievement in Mathematics, A Comparison of Twelve Countries, Volume II*. EE.UU: John Wiley and Sons.
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. New York, EE.UU: Routledge.
- Irvine, J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York, EE.UU: Teachers College Press.
- Murillo, F., y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas *Reice-Revista Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en Educación*, 13(1), 69-102.

- Jiménez, D. (2009). Instituto de Cultura Gitana: Programa, relaciones y proyectos. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 263-270.
- Jociles, M. (1999). Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. *Gazeta de Antropología*, 15, 1-29.
- Jociles, M. (2002). Contexto etnográfico y uso de las técnicas en investigación en antropología. En I. de la Cruz (Coord.), *Introducción a la antropología para la intervención social* (pp. 85-119). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 121-150.
- Jociles, M., y Franzé, A. (Eds.). (2008). *¿Es la escuela el problema?: Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.
- Jociles, M., Franzé, A., y Poveda, D. (Eds.). (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Jociles, M., Franzé, A., y Poveda, D. (2012). La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano. *Alteridades*, 22(43), 63-78.
- Jovés, P., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2015). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice. A case study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77.
- Jun, A., & Colyar, J. (2002). Parental guidance suggested. Family involvement in college preparation programs. In W. Tierney, & L. Serra (Eds), *Increasing Access to College: Extending Possibilities for All Students* (pp. 195-215). New York, EE.UU: State University of New York Press.
- Keesing, R. (1994). Radical cultural difference: Anthropology's myth. In M. Pütz, (Ed.), *Language contact and language conflict* (pp. 3-23). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Keis, R. (2006). From principle to practice: Using children's literature to promote dialogue and facilitate the "coming to voice" in a rural Latino community. *Multicultural Perspectives*, 8(1), 13-19.
- Kendrick, M., & McKay, R. (2002). Uncovering literacy narratives through children's drawings. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, 27(1), 45-60.

- Kenrick, D. (2004). *Gypsies: from the Ganges to the Thames*. Hertfordshire, UK: University of Hertfordshire Press.
- Kerlinger, N., y Lee, B. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGrawHill.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2005). *Roma children in the transformational recession- Widening ethnic schooling gap and Roma poverty in post-communist*. Hungary, Budapest: Working Papers on the Labour Market.
- Kincheloe, J., & Steinberg, S. (2008). Indigenous knowledges in education: Complexities, dangers, and profound benefits. In N. Denzin, Y. Lincoln, & L. Tuhiwai (Eds.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 135-156). London, U.K: Sage.
- Kinney, A. (2015). Compelling counternarratives to deficit discourses: An investigation into the funds of knowledge of culturally and linguistically diverse US elementary students' households. *Qualitative Research in Education*, 4(1), 1-25.
- Kiyama, J. M. (2008). *Funds of knowledge and college ideologies: Lived experiences of Mexican American families* (Doctoral dissertation). The University of Arizona, Tucson, EE.UU.
- Kurtyka, F. (2010). "The Expression of Wise Others": Using Students' Views of Academic Discourse to Talk about Social Justice. *Teaching English in the Two Year College*, 38(1), 47-60.
- Kyuchukov, H. (2000). Transformative education for Roma (Gypsy) children: An insider's view. *Intercultural education*, 11(3), 273-280.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. EE.UU: University of Pennsylvania Press.
- Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar. En A. Marchesi, y C. Hernández Gil (Coords.), *El fracaso escolar* (pp. 99-110). Madrid: Doce Calles.
- Ladson-Billings, G. (1994). What we can learn from multicultural education research. *Educational leadership*, 51(8), 22-26.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lahire, B. (1993). *Cultura escrita y desigualdades escolares. Sociología del fracaso escolar, en la escuela primaria*. Lyon, Francia: PUL.

- Lahire, B. (1995). *Cuadros de familia. Suerte y desgracia de los escolares en medios populares*. París, Francia: Gallimard.
- Lahire, B. (2005). *El hombre plural: los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Lahire, B. (2008). *El "iletrismo" o el mundo social desde la cultura*. Recuperado de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3173/p r.3173.pdf
- Lalueza, J., Crespo, I., Pallí, C., y Luque, M. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano, *Cultura y Educación*, 13(1), 115-130.
- Laparra, M. (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 60(2), 73-85.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Oxford, U.K: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lareau, A., & Weininger, E. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and society*, 32(5-6), 567-606.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope: Essays on the reality of science studies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lave, G., & Wenger, E. (1992). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York, EE.UU: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind mathematics and culture in everyday life*. New York, EE.UU: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. In J. Lave, & S. Chaiklin (Eds.), *Understanding practice: perspectives on activity and context* (pp. 3-32). Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, culture, and activity*, 3(3), 149-164.
- Leblon, B. (1985). *Los Gitanos de España*. Madrid: Gedisa.

- Leblon, B. (2005). Gitanos y moros en la vuelta musical al Mediterráneo hacia Andalucía, un lugar de encuentro entre Oriente y Occidente. *O Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani [revista trimestral de investigación gitana]*, 49, 33-39.
- Lee, C., & Smagorinsky, P. (Eds.). (2000). *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative activity*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Lee, J., & Shute, V. (2010). Personal and social-contextual factors in K–12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*, 45(3), 185-202.
- Lee, V. E., & Croninger, R. C. (2001). The elements of social capital in the context of six high schools. *The Journal of Socio-Economics*, 30(2), 165-167.
- Lejeune, P. (1991). *El pacto autobiográfico*. Recuperado de <http://semioticaderedes-carlon.com/wp-content/uploads/2018/04/Lejeune.pdf>
- Lerena, C. (1986). *Escuela, ideología y lucha de clases en España*. Barcelona: Ariel.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Levinson, B., & Pollock, M. (Eds.). (2016). *A Companion to the Anthropology of Education*. New York, EE.UU: John Wiley & Sons.
- Levinson, M. P. (2005). The role of play in the formation and maintenance of cultural identity: Gypsy children in home and school contexts. *Journal of Contemporary Ethnography*, 34(5), 499-532.
- Levinson, M. P. (2007). Literacy in English Gypsy communities: Cultural capital manifested as negative assets. *American Educational Research Journal*, 44(1), 5-39.
- Levinson, M. P. (2015). 'What's the plan?' 'What plan?' Changing aspirations among Gypsy youngsters, and implications for future cultural identities and group membership. *British Journal of Sociology of Education*, 36(8), 1149-1169.
- Lévi-Strauss, C. (1954). The place of anthropology in the social sciences. In C. Lévi-Strauss (Ed.), *Structural Anthropology* (pp. 346-381). New York, EE.UU: Basic Books.

- Liégois, J. P. (1998). *Minoría y escolaridad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: Centre de Recherches Tsiganes/Presencia Gitana.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Lins, G. (1989). Descotidianizar: extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. *Cuadernos de Antropología Social* 2(1) 65-69.
- Lisón, C. (1971). *Antropología social en España*. Madrid: Siglo XXI.
- Llevot, N., & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 57-70.
- Llopart, M., & Esteban-Guitart, M. (2017). Strategies and resources for contextualizing the curriculum based on the funds of knowledge approach: a literature review. *The Australian Educational Researcher*, 44(3), 255-274.
- Llopart, M., & Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161.
- Longwell-Grice, H., & McIntyre, E. (2006). Addressing Goals of School and Community: Lessons from a Family Literacy Program. *School Community Journal*, 16(2), 115-132.
- López, I., Ridao, P., y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- Lorca, F. (1994). *Prosa inédita de juventud*. Madrid: Anaya.
- Lorenzo, M., Godás, A., Priegue, D., y Santos Rego, M. A. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia: la dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Lorenzo, M., Santos Rego, M. A., y Godás, A. (2012). Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 129-148.
- Lorenzo, M., Godás, A., y Santos Rego, M. A. (2017). Principales determinantes de la implicación y participación de las familias inmigrantes en la escuela. *Cultura y Educación*, 29(2), 213-253.
- Lores, F., y Jociles, M. (2018). ¿De qué hablan los expertos cuando hablan de cultura? *Disparidades. Revista de Antropología*, 73(1), 87-105.

- Marc, A., & Bercus, C. (2007). The Roma education fund: A new tool for Roma inclusion. *European Education*, 39(1), 64-80.
- Marcus, G., & Fischer, M. (1986). *Anthropology as Cultural Critique: an experimental moment in the human sciences*. Chicago, EE.UU: University of Chicago Press.
- Marjoribanks, K. (1979). *Ethnic families and children's achievements*. Sydney, Australia: George Allen & Unwin.
- Márquez, J. (2010). College aspirations and limitations: The role of educational ideologies and funds of knowledge in Mexican American families. *American Educational Research Journal*, 47(2), 330-356.
- Márquez, M., y Padua, D. (2016). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 91-101.
- Marsh, H., & Yeung, A. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Marsh, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child development*, 76(2), 397-416.
- Marshall, E., & Toohey, K. (2010). Representing family: Community funds of knowledge, bilingualism, and multimodality. *Harvard Educational Review*, 80(2), 221-242.
- Marshall, S., & Lambert, J. (2006). Parental mattering: A qualitative inquiry into the tendency to evaluate the self as significant to one's children. *Journal of Family Issues*, 27(11), 1561-1582.
- Martín Criado, E., Gómez, C., Fernández, F., y Rodríguez, Á. (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia: Iralka.
- Martín, E., Río, M., y Carvajal, P. (2014): Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar. *Revista de la asociación de sociología de la educación (RASE)*, 7(2), 429-448.
- Martínez, M., y Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumno gitano en la escuela española. *Revista española de educación comparada*, 10, 299-324.

- Martínez, R., Rodríguez, B., y Gimeno, J. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 127-156.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del Fracaso Escolar en la Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64(3), 213-227.
- Martin-Jones, M., & Saxena, M. (2003). Bilingual resources and 'funds of knowledge' for teaching and learning in multi-ethnic classrooms in Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4), 267-282.
- Marx, K. (1986). Outlines of the critique of political economy. In K. Marx, y F. Engels, *Collected works* (Vol. 28, pp. 49-537). New York, EE.UU: International Publishers.
- Marx, K. (1933). *Wage-Labour and Capital*. New York, EE.UU: International Publishers Co.
- Mauss, M. (1966). *Sociologie et Anthropologie*. Paris, Francia: Presses universitaires de France.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. California, EE.UU: Sage.
- Mazadiego, T., y Vallejo, A. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de educación y desarrollo*, 5, 1-5.
- McCaffery, J. (2009). Gypsies and Travellers: literacy, discourse and communicative practices. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 39(5), 643-657.
- McCarty, T., Borgoiakova, T., Gilmore, P., Lomawaima, K., & Romero, M. (2005). Editors' Introduction: Indigenous epistemologies and education: Self-determination, anthropology, and human rights. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(1), 1-7.
- McIntyre, E., Kyle, D. W., & Rightmyer, E. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, 17(2), 175-195.
- McIntyre, E., Rosebery, A. S., & González, N. (Eds.). (2001). *Classroom diversity: Connecting curriculum to students' lives*. Portsmouth, EE.UU: Heinemann.

- Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.
- Méndez López, C. (2011). *Por el camino de la participación. Una aproximación contrastada a los procesos de integración social y política de los gitanos y las gitanas* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 27, 248-255.
- Moje, E., Ciechanowski, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading research quarterly*, 39(1), 38-70.
- Molina, F., Prieto, O., y Santacruz, I. (2004). Discriminación étnica en el mercado laboral: influencias en el acceso y en la permanencia. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 11, 51-64.
- Moliner-Miravet, L., y Moliner-García, M. O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de educación inclusiva*, 3(3), 23-34.
- Moll, L. (1992). Bilingual classrooms and community analysis: Some recent trends. *Educational Researcher*, 21(2), 20-24.
- Moll, L. (2005) Reflections and possibilities. In N. González, L. Moll, & C. Amanti (Eds.) *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms* (pp. 275-288). Mahwah, EE.UU: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moll, L. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. New York, EE.UU: Routledge.
- Moll, L., & Arnot-Hopffer, E. (2005). Sociocultural competence in teacher education. *Journal of teacher education*, 56(3), 242-247.
- Moll, L., & Dworin, J. (1996). Biliteracy development in classrooms: Social dynamics and cultural possibilities. In D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 221-246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moll, L., & González, N. (1994). Lessons from research with language-minority children. *Journal of reading behavior*, 26(4), 439-456.

- Moll, L., & González, N. (2004). Engaging life: A funds-of-knowledge approach to multicultural education. In J. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 699-715). California, EE.UU: Jossey-Bass.
- Moll, L., & Greenberg, J. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In L. Moll, (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 319-348). Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141.
- Moll, L., Saez, R., & Dworin, J. (2001). Exploring biliteracy: Two student case examples of writing as a social practice. *The Elementary school journal*, 101(4), 435-449.
- Moll, L., Velez-Ibáñez, C., Greenberg, J., Whitmore, K., Saavedra, E., Dworin, J., & Andrade R. (1990). *Community knowledge and classroom practice: Combining resources for literacy instruction*. Tucson, EEUU: The University of Arizona.
- Monceau, G. (2008). Implicaçõ, sobreimplicaçõ e implicaçõ profissional. *Fractal: revista de psicologia*, 20(1), 19-26.
- Monkman, K., Ronald, M., & Théràmène, F. D. (2005). Social and cultural capital in an urban Latino school community. *Urban Education*, 40(1), 4-33.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?: vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Paris, Francia: Peter Lang.
- Montañés, A. (2016). Etnicidad e identidad gitana en los cultos pentecostales de la ciudad de Madrid. El caso de la “Iglesia Evangélica de Filadelfia” y el “Centro Cristiano vino nuevo el rey Jesús”. *Papeles Del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, 2, 1-26.
- Montenegro, M. (2008). Aprendiendo con los gitanos: procesos de eco-formación. En M. Jociles, y A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 332-344). Madrid: Trotta.
- Morvitz, E., & Motta, R. W. (1992). Predictors of self-esteem: The roles of parent-child perceptions, achievement, and class placement. *Journal of Learning Disabilities*, 25(1), 72-80.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis su público y su imagen*. Buenos Aires: Huemul.

- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Naidoo, R. (2004). Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 457-471.
- Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Consejería de Educación.
- Nicolás Lizama, M. (2016). Análisis de la implementación de la estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana 2012-2020. *Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-16.
- Nora, A. (2004). The role of habitus and cultural capital in choosing a college, transitioning from high school to higher education, and persisting in college among minority and nonminority students. *Journal of Hispanic higher education*, 3(2), 180-208.
- Núñez, J., Epstein, J., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., & Valle, A. (2017). How do student prior achievement and homework behaviors relate to perceived parental involvement in homework?. *Frontiers in psychology*, 8, 1-13.
- Oakes, J. (1987). Tracking in secondary schools: A contextual perspective. *Educational Psychologist*, 21(2), 129-54.
- OCDE. (2011). *¿La asistencia a educación infantil se traduce en mejores resultados en el aprendizaje escolar?* Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PiF1_esp_revised.pdf
- Ogbu, J. (1978). *Minority Education and Caste. The American System in Cross-Cultural Perspective*. New York, EE.UU: Academic Press.
- Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, 13(4), 290-307.
- Ogbu, J., & Simons, H. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- O'Higgins, N., & Brüggemann, C. (2014). The consequences of cumulative discrimination: How special schooling influences employment and wages of

- Roma in the Czech Republic. *European Educational Research Journal*, 13(3), 282-294.
- Oliver, E., y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista signos*, 43, 279-294.
- Olivos, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 235-249.
- Olmedo, I. (1997). Voices of our past: Using oral history to explore funds of knowledge within a Puerto Rican family. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(4), 550-573.
- Ortega, J. (1986). *El gitano y el negro en la poesía de García Lorca*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-gitano-y-el-negro-en-la-poesia-de-garcia-lorca/>
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación*, 15, 33-56.
- Oxman C. (1998). *La Entrevista de Investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Padua, D., y Márquez, M. J. (2009). Investigación narrativa. Mediación intercultural y escuela actual. En J. Rivas, y D. Herrera (Eds), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 147-170). Barcelona: Octaedro.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2012). *Literacy and education*. California, EE.UU: Sage.
- Parada, J. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. EE.UU: Teachers College Press.
- Parker, J., & Asher, S. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Parra, I., Álvarez, A., & Gamella, J. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 35-60.

- Pereira de Sá, C., Bello, A., & Jodelet, D. (1997). Representaciones sociales y prácticas religiosas afro-brasileñas en Río de Janeiro. *Fermentum Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 7(20), 65-74.
- Pérez Gómez, Á. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29, 125-140.
- Perna, L., & Titus, M. (2005). The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 485-518.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata: Madrid.
- Pizarro, C. (2005). Representar a las narrativas locales: los efectos políticos de las etnografías acerca de los subalternos. *Studia Politicae*, 6, 91-103.
- Pizarro, C. (2014). La entrevista etnográfica como práctica discursiva. *Revista de Antropología*, 57(1), 461-496.
- Planagumà, A., Quintanas, M., & Esteban-Guitart, M. (2012). La enseñanza y el aprendizaje escolar a partir de la cultura familiar. Un ejemplo ilustrativo de una familia procedente de Gambia que vive en Catalunya. *Pedagogia i Treball Social*, 2(1), 3-29.
- Plowden, B. (1966). *Children and their primary school*. London, U.K: H. M. Statimey
- Pogany, I. (2004). *The Roma Café: Human rights and the plight of the Romani people*. London, U.K: Pluto Press.
- Pöllmann, A. (2016). Habitus, reflexividad y la realización de capital intercultural: El potencial (no aprovechado) de la educación intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 55-78.
- Pollock, M. (2004). Race wrestling: Struggling strategically with race in educational practice and research. *American Journal of Education*, 111(1), 25-67.
- Pollock, M. (Ed.). (2008). *Everyday antiracism: Getting real about race in school*. New York, EE.UU: The New Press.
- Pomerantz, E, Moorman, E., & Litwack, S. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of educational research*, 77(3), 373-410.
- Porcher, L. (1981). *The Education of the Children of Migrant Workers in Europe: Interculturalism and Teacher Training*. London, UK: Stationery Office Books

- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de antropología*, 31, 1-17.
- Poveda, D. (Coord.). (2003). *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Prieto-Flores, Ò., & Sordé-Martí, T. (2011). The institutionalization of panethnicity from the grassroots standpoint in a European context: The case of Gitanos and Roma immigrants in Barcelona. *Ethnicities*, 11(2), 202-217.
- Pulpillo, A. (1982). *La participación de los padres en la escuela*. Madrid: Escuela Española.
- Quadrado-Gil, J., y Rodríguez-Diéguez, J. (1995). Lenguaje y rendimiento escolar: Un estudio sobre el fracaso escolar en Portugal. *Bordón. Revista de pedagogía*, 47(4), 409-416.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-284.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Ream, R., & Palardy, G. J. (2008). Reexamining social class differences in the availability and the educational utility of parental social capital. *American Educational Research Journal*, 45(2), 238-273.
- Reparaz, C., & Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp.21-34). Madrid. Autor.
- Reyes, C., & McNabb, E. (1998). *Expanding and Diversifying the Teaching Work Force. Building on Local Talent and Community Funds of Knowledge*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434111.pdf>
- Reyes, I., Da Silva, A. C., & Feller, N. (2016). Building relationships with diverse students and families: A funds of knowledge perspective. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(1), 8-33.
- Reynolds, A., & Walberg, H. (1992). A structural model of science achievement and attitude: An extension to high school. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 371-382.

- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- Río Ruiz, M. Á. (2010). No quieren, no saben, no pueden: Categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar. *RES. Revista Española de Sociología*, 14, 85-105.
- Ríos-Aguilar, C. (2010). Measuring Funds of Knowledge: Contributions to Latina/o Students' Academic and Nonacademic Outcomes. *Teachers College Record*, 112(8), 2209-2257.
- Ríos-Aguilar, C., Márquez, J. M., Gravitt, M., & Moll, L. (2011). Funds of knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge. *Theory and Research in Education*, 9(2), 163-184.
- Rockwell, E. (1995). (Coord.). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rodriguez, G. (2013). Power and agency in education: Exploring the pedagogical dimensions of funds of knowledge. *Review of Research in Education*, 37(1), 87-120.
- Rodríguez, R. (2012). El Flamenco en el alma. Descubriendo El Duende Gitano. *ESCENA. Revista de las artes*, 35(70-71) 38-52.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and activity*, 1(4), 209-229.
- Roma Educational Fund. (2010). *Annual report 2010*. Romania: Roma Education Fund.
- Rosa, A., & Blanco, F. (2007). *Actuations of identification in the games of identity*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Alberto_Rosa/publication/241145188_ACTUATIONS_OF_IDENTIFICATION_IN_THE_GAMES_OF_IDENTITY/links/00b4951e10f05cedd8000000/ACTUATIONS-OF-IDENTIFICATION-IN-THE-GAMES-OF-IDENTITY.pdf
- Rosaldo, R. (1993). *Culture & truth: the remaking of social analysis: with a new introduction*. Boston, EE.UU: Beacon Press.
- Rosenbaum J. (1978). The structure of opportunity in school. *Social Forces* 57(1), 236-256.
- Roth, W., & McGinn, M. (1998). Inscriptions: Toward a theory of representing as social practice. *Review of Educational Research*, 68(1), 35-59.

- Rubio, R. (2014). *Análisis de las continuidades y discontinuidades entre escuela y familia gitana* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Ruiz de Miguel (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Ryan, C., Casas, J., Kelly-Vance, L., Ryalls, B. O., & Nero, C. (2010). Parent involvement and views of school success: The role of parents' Latino and White American cultural orientations. *Psychology in the Schools*, 47(4), 391-405.
- Sacker, A., Schoon, I., & Bartley, M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychosocial adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Social science & medicine*, 55(5), 863-880.
- Salinas, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de historia contemporánea*, 25, 167-188.
- Salinas, J. (2015). Una aproximación a la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles (2ª Parte: Siglos XX y XXI). *Cabás*, 14, 96-126.
- Samper, L. A. (2002). *La iglesia evangélica de Filadelfia: Un acercamiento a la religiosidad de los gitanos en España*. Recuperado de <http://sincronia.cucsh.udg.mx/samperi02.htm>
- San Román, T. (1992). Pluriculturalismo i minories ètniques. *Perspectiva Escolar*, 164, 41-45.
- San Román, T. (1996). La educación ante la marginación y la diferencia cultural. *Sobre Interculturalitat*, 3, 127-133.
- San Román, T. (1997). *La diferencia inquietante: nuevas y viejas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- San Román, T. (2000). El mundo que compartimos, nuevas alternativas. *Revista de Antropología Social*, 9, 193-197.
- Sánchez Ortega, H. (1988) *La inquisición y los Gitanos*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Sánchez-Muros, S. (2008). *Hablando de los gitanos: representaciones sociales en el discurso y la interacción escolar* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España.
- Sánchez-Núñez, C., y García-Guzmán, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de educación inclusiva*, 2(2), 1-19.

- Sanga, K., Chu, C., Hall, C., & Crowl, L. (Eds.). (2005). *Re-thinking aid relationships in Pacific education*. New Zealand: Victoria University & University of the South Pacific.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir: la práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- Santos Rego, M. A. (1990a). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-78.
- Santos Rego, M. A. (1990b). Lectura e intervención pedagógica. El Soporte cognitivo-motivacional. *Revista de Educación*, 293, 435-450.
- Santos Rego, M. A. (2009). Migraciones, sostenibilidad y educación. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 123-145.
- Santos Rego M. A., y Lorenzo, M. (2006). Internacionalización y educación intercultural en la universidad: un programa en acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-15.
- Santos Rego M. A., y Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Santos Rego, M. A, Lorenzo, M., y Priegue, D. (2019). La Mejora de la Participación e Implicación de las Familias en la Escuela: un Programa en Acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 93-107.
- Santos Rego, M. A. (2017). La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el diálogo. *Educación XXI*, 20(1), 17-35.
- Santos Rego, M. A. Godás, A., y Lorenzo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios Sobre Educación*, 30, 9-30.
- Santos Rego, M. A. (Dir.). (2014). *Programa ECO-FA-SE*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos Rego, M. A., Cernadas, F., y Lorenzo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 137-137.

- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Priegue, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 289-303.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2016). El reto de educar a los profesores para un mundo transcultural y cosmopolita. En E. Soriano (Ed.), *Repensar la educación para un mundo global y transcultural* (pp. 79-99). EE.UU: Age Publishing.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (Eds.). (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Sanz, M., González, C., González, E., y Viqueira, M. J. (2012). Igualdad de trato y cultura gitana; retos y actuaciones en el barrio de Fontiñas. En M. J. Méndez, y C. Taboada (Coords.), *Igualdade de trato: retos e respostas socioeducativas* (pp. 73-100). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Saubich, X., & Esteban-Guitart, M. (2011). Bringing funds of family knowledge to school. The living Morocco project. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 79-103.
- Saxe, G. (1991). *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, EE.UU: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sayad, A. (2010). La doble ausencia. *De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos.
- Scheper-Hughes, N. (1997). *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Ariel.
- Schoenfeld, A. H. (1991). Informal Reasoning and Education, capitol on mathematics sense making: An informal attack on the unfortunately divorce of formal and informal mathematics. In J. Voss, S. Perkins, & J. Segal (Eds.), *Informal reasoning and instruction* (pp. 311-343). Hillsdale, EE.UU: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Scribner, S. (1990). Reflections on a model. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 12(3), 90-94.
- Sen, A. (1999). Poverty as capability deprivation. *Development as freedom*, 6(3), 87-110.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.

- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Shah, P. (2009). Motivating participation: The symbolic effects of Latino representation on parent school involvement. *Social Science Quarterly*, 90(1), 212-230.
- Shanklin, E. (1994). *Anthropology and race*. Belmont, EE.UU: Wadsworth Publishing.
- Shields, C., Bishop, R., & Mazawi, A. (2005). *Pathologizing practices: The impact of deficit thinking on education*. Berna, Suiza: Peter Lang.
- Sierra, M. (2018). Helios Gómez: la invisibilidad de la revolución gitana. *Historia y Política*, 40, 83-114.
- Silseth, K., & Arnseth, H. C. (2011). Learning and identity construction across sites: A dialogical approach to analysing the construction of learning selves. *Culture & Psychology*, 17(1), 65-80.
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez, y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Slavin, R. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into practice*, 38(2), 74-79.
- Smith, P. (2005). Knowledge sharing and strategic capital. *The Learning Organization*, 12(6), 563-574.
- Smith, T. (1997). Recognising difference: The Romani 'Gypsy' child socialisation and education process. *British Journal of Sociology of Education*, 18(2), 243-257.
- Sordé, T. (2006). *Les reivindicacions educatives de la dona gitana*. Barcelona: Galerada.
- Sordé, T., Flecha, R., y Mircea, T. (2013). El pueblo gitano: una identidad global sin territorio. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 427(3), 1-14.
- Soriano, E., y Fuentes, C. (2003). Planificación de la mediación intercultural en los contextos educativos. En E. Soriano (Ed.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas* (pp. 181-215). Madrid: La Muralla.
- Soto-Santiago, S., & Moll, L. (2014). Transnational mobility, education, and subjectivity: Two case examples from Puerto Rico. In P. Portes (Ed), *US Latinos and Education Policy* (pp. 148-168). New York, EE.UU: Routledge.

- Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. Madrid: Trotta.
- Spindler, G. D., & Spindler, L. (1983). Anthropologists view American culture. *Annual Review of Anthropology*, 12(1), 49-78.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stanton-Salazar, R. D., & Dornbusch, S. M. (1995). Social capital and the reproduction of inequality: Information networks among Mexican-origin high school students. *Sociology of education*, 68(2), 116-135.
- Street, B. (Ed.). (2001). *Literacy and Development*. London, U.K: Routledge.
- Street, B. (Ed.). (1993). *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2008). *Histories d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nouvinguts*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿ qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela?. *Cultura y educación*, 18(3-4), 219-229.
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño los diseños en evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 319-339.
- Terrén, E. (2001). La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. *Papers: Revista de Sociologia*, (63/64), 83-101.
- Thomson, P., & Hall, C. (2008). Opportunities missed and/or thwarted? 'Funds of knowledge' meet the English national curriculum. *The Curriculum Journal*, 19(2), 87-103.
- Tierney, W. (2002). Parents and families in precollege preparation: The lack of connection between research and practice. *Educational Policy*, 16(4), 588-606.
- Torio, S., Pena, J., Rodríguez, M., Fernández, C., y Molina, S. (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar: Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 85-108.
- Torres Santomé, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60-66.

- Torres Santomé, J. (2007). Centros escolares y familias en sociedades multiculturales. *Interculturalidad en la escuela*, 60, 30-45.
- Torres, R. M. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. En UNESCO (Ed.), *Nuevas formas de aprender y enseñar* (pp. 19-85). Santiago de Chile: Autor.
- Touron, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 169/170, 473-495.
- Trumpener, K. (1992). The Time of the Gypsies: A "People without History" in the Narratives of the West. *Critical inquiry*, 18(4), 843-884.
- Tseng, F, & Kuo, F. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education*, 72, 37-47.
- Turra, O. (2009). Diversidad cultural en el currículo: Un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares. *Horizontes educacionales*, 14(1), 37-49.
- UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile: Autor.
- UNESCO. (2012). *Compendio mundial de la educación 2012, oportunidades perdidas: el impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219108>
- Unión Romani. (2015) *¿Periodistas contra el racismo? La prensa española ante el pueblo gitano*. Barcelona: Autor.
- Unión Romani. (2018). *Memoria 2018*. Barcelona: Autor.
- Upadhyay, B. (2006). Using students' lived experiences in an urban science classroom: An elementary school teacher's thinking. *Science Education*, 90(1), 94-110.
- Upadhyay, B. (2009). Teaching science for empowerment in an urban classroom: Using Hmong students' funds of knowledge. *Equity and Excellence in Education*, 42, 217-232.
- Vagan, A. (2011). Towards a sociocultural perspective on identity formation in education. *Mind, Culture, and Activity*, 18(1), 43-57.
- Valedor do Pobo. (2005). *Informe extraordinario do Valedor do Pobo sobre a situación da poboación xitana en Galicia*. Recuperado de <https://www.valedordopobo.gal/es/informes-anuales/>

- Valenzuela, A. (1999). "Checkin'up on my guy": Chicanas, social capital, and the culture of romance. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 20(1), 60-79.
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Martínez, S., y Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 345-355.
- Van Baar, H. (2011). *The European Roma: minority representation, memory, and the limits of transnational governmentality*. (Doctoral Dissertation). University of Amsterdam, The Netherlands.
- Van Dalen D., y Meyer, W. (1979). *Manual de técnicas de investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. (1987). *Communicating racism: Ethnic prejudice in thought and talk*. New York, EE.UU: Sage Publications.
- Vargas, J., y Gómez, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559-590.
- Vega Cortés, A. (1997). *Los gitanos en España*. Recuperado de <https://unionromani.org/los-gitanos-en-espana/>
- Velasco, H., y De Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Vélez-Ibáñez, C. (1983). *Bonds of Mutual Trust: The Cultural Systems of Rotating Credit Associations among Urban Mexicans and Chicanos*. New Jersey, EE.UU: Rutgers University Press.
- Vélez-Ibáñez, C. (1991). *Rituals of marginality: Politics, process, and culture change in central urban Mexico, 1969-1974*. California, EE.UU: University of California Press.
- Vélez-Ibáñez, C. (1995). The challenge of funds of knowledge in urban arenas: another way of understanding the learning resources of poor Mexicano households in the US Southwest and their implications for national contexts. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 749(1), 253-280.
- Vélez-Ibáñez, C. (1996). *Border visions: Mexican cultures of the southwest United States*. Arizona, EE.UU: University of Arizona Press.

- Vélez-Ibáñez, C. (2010). *An impossible living in a transborder world: Culture, confianza, and economy of mexican-origin populations*. Arizona, EE.UU: University of Arizona Press.
- Vélez-Ibáñez, C., & Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among US-Mexican households. *Anthropology & Education Quarterly*, 23(4), 313-335.
- Vieira, M. (1998). La contribución de la escuela al proceso de fabricación de la desigualdad de la etnia gitana en España. *Cadernos de Educação*, 11, 97-110.
- Vila, I. (1995). Escuela y familia: dos contextos y un solo niño. *Aula de Innovación Educativa*, 45, 1-5.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I., y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad: Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA, EE.UU: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA, EE.UU: Massachusetts Institute of Technology.
- Wacquant, L. (2013). Tres premisas nocivas en el estudio del gueto norteamericano. *Revista INVI*, 28(79), 165-187.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista*, 3, 1-29.
- Wax, M. (1993). How culture misdirects multiculturalism. *Anthropology & Education Quarterly*, 24(2), 99-115.
- Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad: tipos de comunidad y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 1-10.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5-28.
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. Elliot, C. Dweck, & D. Yeager (Eds.), *Handbook of competence*

- and motivation: Theory and application* (pp. 586–603). New York, EE.UU: The Guilford Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole, & J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178–192). New York, NY: Cambridge University Press.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. EE.UU: Columbia University Press.
- Wilson, T. C. (2002). The paradox of social class and sports involvement: The roles of cultural and economic capital. *International review for the sociology of sport*, 37(1), 5-16.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford, U.K: Blackwells.
- Wolf, E. (1966). *Peasants*. New Jersey, EE.UU: Englewood Cliffs.
- Zancajo, A., Castejón, A., y Ferrer, F. (2012). Los resultados PISA-2009: una mirada europea sobre las desigualdades educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 39-68.
- Zanoni, J. P. (2008). Antonio Gramsci and Fund of Knowledge: Organic Ethnographers of Knowledge in Workers' Centres. *International Gramsci Journal*, 1(1), 1-35.
- Zarate, M. (2007). *Understanding Latino Parental Involvement in Education. Perceptions, Expectations, and Recommendations*. California, EE.UU: The Tomás Rivera Policy Institute.
- Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 30(3), 317-331.
- Zipin, L. & Reid, Al. (2008) *A Justice-Oriented Citizenship Education: Making Community curricular*. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. (pp. 533-544). London, U.K: Sage Publications.
- Zipin, L., Sellar, S., & Hattam, R. (2012). Countering and exceeding ‘capital’: A ‘funds of knowledge’ approach to re-imagining community. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 33(2), 179-192.



ANEXOS





ANEXO I







**CONVENIO DE COLABORACIÓN ENTRE
FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO
Y LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES**

Santiago de Compostela, a 5 de enero de 2018

COMPARECEN

De una parte, la UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (en adelante USC), con CIF Q1518001A, y domiciliada en Pazo de San Xerome – Praza do Obradoiro, s/n, 15782-Santiago de Compostela, y en su nombre y representación el Excmo. Sr. D. Juan M. Viaño Rey, Rector Magnífico de la USC, segundo Decreto 62/2014 del 28 de mayo de la Xunta de Galicia (DOG del 04/06/2014), con poderes suficientes para la celebración de este acto en virtud de lo establecido en el artículo 20 de la Ley Orgánica 6/2001 de las Universidades, del 21 de diciembre (BOE del 24/12/2001), y en el artículo 85 de los Estatutos de la USC, aprobados por el Decreto 14/2014, del 30 de enero de la Xunta de Galicia (DOG del 12/02/2014),

De otra parte, Dña. Eva Vera Ledo, con D.N.I. número 34.267.745-E, en uso de las facultades atribuidas en virtud de la escritura de poder elevada a pública ante el Sr. Notario de León Doña Carmen Ana Vázquez Arias, número 797 de protocolo, de fecha 9 de mayo de 2017, como Directora Territorial en Galicia, de la FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO, con sede en la calle Ahijones s/n en Madrid, y C.I.F.: G-83117374, inscrita en el registro de Fundaciones con el número 28/1223, en adelante FSG. Dicha Fundación está constituida mediante



escritura de poder elevada a pública ante el Sr. Notario Don Fco. Javier Vigil de Quiñones y Parga, de fecha 4 de octubre de 2001, con el número 3.239 de su protocolo.

Intervienen en función de sus respectivos cargos y en el ejercicio de sus facultades que para convenir en el nombre de las Entidades que representan, tienen conferidas y

EXPONEN

PRIMERO.- Que la USC es una entidad de Derecho Público que desarrolla actividades de Formación, Investigación y Desarrollo Científico y Tecnológico, interesada en colaborar con los sectores socio-económicos y las instituciones públicas para asegurar uno de los fines de la formación y de la investigación, que es la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura.

SEGUNDO.- Que FSG es una institución que tiene entre otros objetivos la promoción integral de la comunidad gitana, desde la atención a la diversidad cultural.

TERCERO.- Que FSG y la USC consideran esencial el establecimiento de acciones conjuntas que permitan realizar un programa educativo para la mejora de la implicación familiar en la escuela y del rendimiento académico del alumnado gitano.

CUARTO.- Que FSG y la USC disponen de investigadores de valía profesional y prestigio reconocido así como de los medios técnicos adecuados para llevar a buen término las actividades mencionadas.

QUINTO.- Que FSG y la USC confían en los medios de los que disponen para afrontar estas tareas, por lo que se inicia la colaboración entre ambas instituciones, con el fin de conseguir estos objetivos.



Por todo esto, formalizan el presente convenio con arreglo a las siguientes

CLÁUSULAS

PRIMERA.- FINALIDAD DEL CONVENIO DE COLABORACIÓN

A través del presente Convenio se establecen los términos y condiciones por las que se regirá la colaboración entre la USC y FSG para la *Ejecución del programa educativo para familias basado en los Fondos de Conocimiento*, (en adelante, Proyecto) de acuerdo con el plan de trabajo que se incluye en ANEXO TÉCNICO.

SEGUNDA.- DURACIÓN DEL TRABAJO

Este convenio entrará en vigor tras su firma por todas las Partes y su duración se extenderá hasta el 31/12/2018 pudiendo ampliarse de mutuo acuerdo si las investigaciones y desarrollos no hubiesen producido todavía el fruto esperado y las Partes consideran oportuna su prosecución. En este caso, y con anterioridad a la finalización del Convenio, suscribirán una prórroga al efecto.

TERCERA.- COMPROMISOS Y CONDICIONES DE LA COLABORACIÓN

Para el desarrollo de las actividades objeto del presente Proyecto las partes contratantes asumen los siguientes compromisos:

Por parte de la USC:

- Profesionales cualificados y especializados en familia y educación del Grupo de Investigación Esculca y de la Red RIES
- Desarrollará las sesiones de trabajo (7) del programa con las familias y los niños/as en la sede que determine la FSG.
- Diseñará y coordinará la introducción de los Fondos de Conocimiento en los centros educativos en la Ciudad de Pontevedra que determine la FSG



Por parte de la FSG (Pontevedra):

- Profesionales cualificados y especializados en intervención socioeducativa con la comunidad gitana
- Seleccionará a las familias participantes y establecerán la comunicación con ellas.
- Asesorará, participará y evaluará, conjuntamente con los profesionales de la USC, el programa *educativo para familias basado en los Fondos de Conocimiento*.

RESPONSABILIDAD DEL TRABAJO

Para el correcto seguimiento del *Proyecto* desde el punto de vista científico-técnico los interlocutores válidos serán:

Por la USC:

Profa. Dra. Dña. Mar Lorenzo Moledo
Dpto. Pedagogía y Didáctica
Facultad Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela
la
Campus Vida
15782-Santiago de Compostela
Tel: 881 813758
Correo-E: mdelmar.lorenzo@usc.es

Por FSG:

Dña. Maite Rosales Aldao (Técnica de la
Fundación Secretariado
Gitano) y Begoña Castro Martínez (volun-
taria de la Fundación Secretariado Gi-
tano) en Pontevedra
C/ Sor Lucía, 2 Bajo
36002 - PONTEVEDRA
Tel: 986 84 09 11
Correo-E: fsgpontevedra@gitanos.org



QUINTA.- ESTABLECIMIENTO DE LA COMISIÓN DE SEGUIMIENTO

Para el seguimiento del desarrollo de este Convenio, se constituirá una comisión mixta, integrada por los siguientes representantes de cada una de las Partes firmantes:

- Por parte de la Universidad de Santiago de Compostela:
 - La Vicerrectora de Investigación e Innovación, o persona en quien delegue.
 - La Investigadora del Proyecto la Profesora Doctora Dña. Mar Lorenzo Moledo, en representación del GI ESCULCA de la USC.
- Por parte de FSG
 - Dña. y D^a Maite Rosales Aldao y M^a Begoña Castro Martínez, en representación de la FSG.

La Comisión Mixta dictará sus normas internas de funcionamiento, debiéndose reunir cuando lo solicite alguna de las partes.

Sus funciones serán las de interpretación, seguimiento, coordinación y cumplimiento del Convenio, resolviendo las dudas que su ejecución pueda presentar.

SEXTA.- FINANCIACIÓN

La subscripción del presente Convenio marco no comporta obligaciones económicas para ninguna de las partes. Para la realización de las diferentes actividades se estipulará la contribución económica que, dentro de sus disponibilidades, cada Institución pueda aportar. Así mismo, gestionarán conjuntamente la captación de recursos de otras entidades.



SÉPTIMA.- CONFIDENCIALIDAD Y PROPIEDAD DE LOS RESULTADOS

La USC se reserva el derecho de publicar los resultados, parciales o finales, obtenidos durante la ejecución del Proyecto, así como de hacer uso de los mismos, en actividades propias de su función investigadora.

Tanto en publicaciones como en cualquier tipo de difusión de los resultados se respetará siempre la mención a los autores del trabajo y el papel de la FSG. En cualquiera de los casos de difusión de resultados se hará siempre referencia especial al presente convenio.

FSG y la USC se autorizan mutuamente a dar información pública de la firma de este Convenio en la que podrá incluir título y plazo de realización.

Cada Parte seguirá siendo propietaria de la Información aportada para el desarrollo del Proyecto. No se entenderá cedida a la otra Parte en virtud del presente Convenio, ninguna Información al Proyecto. Las Partes se reservan la facultad de utilizar la Información de la que son propietarias en sus actividades propias y de hacer la difusión que consideren adecuada.

En la medida que el desarrollo del Proyecto objeto de este Convenio puedan ser objeto de propiedad intelectual, industrial y/o cualquier otro título que el derecho reconoce, y que no estén sujetos a protección previa de acuerdo con lo especificado en el párrafo anterior, las Partes se comprometen a elaborar un acuerdo, que especifique la titularidad de dichos resultados. Para eso se tendrá en cuenta la contribución intelectual de cada una de las Partes en la consecución de los resultados.

OCTAVA.- PARTICIPACIÓN DE LOS INVESTIGADORES Y COLABORADORES DE LA USC

La participación de los investigadores de la USC en las actividades mencionadas en el presente convenio se efectuará en el marco de la Ley Orgánica de



Universidades 6/2001 y conforme a la reglamentación vigente propia de la USC recogida en sus Estatutos y en el Reglamento para la realización de Investigación al amparo de lo establecido en el artículo 83 de la Ley orgánica 6/2001 de Universidades, y de acuerdo con la normativa vigente de incompatibilidades del personal al servicio de las Administraciones Públicas.

Igualmente, la USC podrá contratar personal y/o nombrar colaboradores al personal técnico y administrativo que al buen funcionamiento de las actividades objeto del presente convenio requiera, de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de colaboración del Personal de Administración y Servicios de esta Universidad en Cursos y Convenios de Investigación vigente en la USC, y de acuerdo con la normativa vigente de incompatibilidades del personal al servicio de las Administraciones Públicas.

NOVENA.- RELACIÓN LABORAL CON FSG

La subscripción del presente convenio no conlleva relación laboral contractual o de cualquier otro tipo entre los profesionales, que vayan a desarrollar actividades, y la FSG de forma que no se le podrá exigir responsabilidad alguna, ni directa ni subsidiaria, por los actos o hechos acaecidos en el desarrollo del mismo salvo los derivados de una incorrecta manipulación del fondo documental o de las instalaciones habilitadas según la cláusula tercera.

DÉCIMA.- MODIFICACIÓN, DENUNCIA Y RESOLUCIÓN DEL CONVENIO

Las partes podrán denunciar o modificar el presente convenio en cualquier momento por acuerdo mutuo.

El incumplimiento de cualquiera de las obligaciones contraídas en el presente convenio por una de las partes facultará a la otra para resolver el mismo,



quedando automáticamente anulados todos los derechos correspondientes sobre el objeto de la investigación, pero no así las obligaciones contraídas en el mismo.

UNDÉCIMA.- JURISDICCIÓN.

Las Partes se comprometen a resolver de forma amistosa cualquier desacuerdo que pueda surgir en el desarrollo del presente convenio.

En su caso, las partes se someterán a las divergencias que pudieran presentarse en orden a la interpretación o cumplimiento del presente Convenio a la jurisdicción Contencioso-Administrativa.

DUODÉCIMA.- CONFIDENCIALIDAD Y DATOS PERSONALES.

Las Partes se obligan a guardar absoluta confidencialidad sobre la información y documentación que ambas Partes se faciliten mutuamente o tengan acceso durante la ejecución del presente Convenio. Ambas Partes se obligan a no revelar, ni utilizar directa o indirectamente la información y conocimientos adquiridos, derivados de la relación en virtud del presente Convenio acordada entre las Partes en otros servicios que no sean el objeto del presente Convenio. Las Partes se comprometen a tomar las medidas necesarias, tanto respecto a sus empleados como a terceros que pudieran tener alguna relación con el presente Convenio, para asegurar el cumplimiento de lo acordado en esta cláusula. Una vez extinguido el presente Convenio, el Prestatario destruirá toda información que sobre la presente relación haya almacenado en cualquier soporte o haya reproducido por cualquier procedimiento.

Ambas Partes se comprometen a guardar el más absoluto secreto respecto de los datos de carácter personal a que tengan acceso en cumplimiento del presente convenio y a observar todas las previsiones legales que se contienen en la Ley Orgánica 15/1999, de Protección de los Datos de Carácter Personal. En particular,



se comprometen a no aplicar o utilizar los datos de carácter personal tratados o aquellos a los que hayan tenido acceso durante la vigencia del presente Convenio, con fin distinto al que figura en el presente Convenio, ni a cederlos, ni siquiera para su conservación, a otras personas. Cada parte aplicará a los datos que traten por cuenta de la otra, las medidas de seguridad establecidas en el Real Decreto 1720/2007, que desarrolla la Ley Orgánica. Una vez finalizado el Convenio, deberán devolverse los datos en el mismo soporte que se les remitió y no guardará ninguna copia de los mismos. Las Partes responderán una frente a la otra por los daños y perjuicios que puedan derivarse del incumplimiento de esta obligación.

Y en prueba de conformidad de cuanto antecede, se firma por duplicado el presente documento en lugar y fecha arriba indicados.

Por la USC
(por delegación del Rectorado de la USC de
22/09/2015, DOG de 05/10/2015
A VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN

Adm.: Israel Rodríguez-Moldes Frey
D. Juan M. Viaño Rey

Reitor

Por la Fundación Secretariado Gitano

Dª Eva Vera Ledo.
Directora territorial FSG Galicia



ANEXO II







UNIDADE DIDÁCTICA: RELATO DE VIDA FAMILIAR

1. PRESENTACIÓN

1.1. Introducción

A presente Unidade Didáctica (UD), de carácter interdisciplinar, está destinada ao alumnado de 3º e 4º cursos de Educación Primaria. Apoiándonos no interese que tódolos rapaces teñen en contar circunstancias ou sucesos acontecidos na súa familia, a UD proposta permitíranos compartir experiencias do ambiente familiar.

A importancia de que os nenos e as nenas coñezan a súa historia persoal, a súa pertenza a un grupo familiar, radica na contribución deste coñecemento á súa formación identitaria, na medida en que lles axuda a identificar as súas raíces e a crear un vínculo de pertenza cos seus antepasados. Alén diso, o uso do método autobiográfico engade outra vantaxe, a de converter ao suxeito en protagonista da súa educación.

Neste contexto, propoñémonos ademais coa UD salientar de maneira particular a imaxe e o papel das mulleres na sociedade.

1.2. Competencias

Esta UD contribúe ao desenvolvemento das seguintes competencias básicas:

- A. Comunicación lingüística (CCL). A posta en común, a expresión de opinións e sentimentos, axudan a desenvolver a comunicación oral, á vez que fomentan a argumentación. Pola súa parte, a redacción de relatos autobiográficos desenvolve a capacidade de comunicación escrita.
- B. Competencia matemática e competencias básicas en ciencia e tecnoloxía (CMCT). Traballaranse conceptos como diferenza de idade, medida do tempo (anos, meses, días), etc.

- C. Competencia dixital (CD). A lectura dalgúns textos e a procura de información para completar as actividades que realizaremos co alumnado fomentan a adquisición desta competencia.
- D. Aprender a aprender (CAA). Os estudantes levarán a cabo pequenas investigacións que son unha fonte para aprender a aprender a partir de enquisas, entrevistas...
- E. Competencias sociais e cívicas (CSC). Sendo que a familia é un compoñente fundamental na organización social, o coñecemento das súas estruturas actuais axuda a entender a contorna na que se desenvolve a familia (barrio), ao tempo que, a análise da súa evolución contribúe a lograr un coñecemento acerca das nocións históricas neste ámbito. Así mesmo, ter conciencia das relacións entre os membros da familia axudará ao reparto equilibrado das responsabilidades e as tarefas domésticas. Igualmente, os traballos en grupo do alumnado contribúen a mellorar as relacións entre iguais.
- F. Sentido de iniciativa e espírito emprendedor (CSIEE). Durante a UD, o alumnado realizará actividades que lle axuden a descubrir a súa identidade dentro da propia familia e a asumir responsabilidades.
- G. Conciencia e expresións culturais (CCEC). A familia e as súas implicacións dependen da cultura na que esta se insire. Por iso, analizar o seu significado contribuirá a comprender a nosa cultura.

1.3. Temporalización

Dedicaremos 7 sesións de aula, á realización das actividades propostas, de acordo coa seguinte temporalización:

Día 1	Día 2	Día 3	Días 4/5/6/7
Actividade 1 Actividade 2	Actividade 3	Actividade 4	Actividade 5
Aula	Casa/Aula	Casa/Aula	Casa/Aula
1 sesión	1 sesión	1 sesión	4 sesións

2. OBXECTIVOS

2.1. Obxectivos xerais

En relación coas familias, a UD pretende fomentar a relación e participación no centro dos seus membros, así como a implicación na educación dos seus fillos, facéndoos sentir protagonistas do proceso educativo.

Polo que respecta aos alumnos, os obxectivos xerais serán:

- Coñecer a pertenza plural e compartida a máis dunha realidade social, histórica e cultural.
- Recoñecer as diferenzas e semellanzas entre grupos e valorar o enriquecemento que supón o respecto polas diversas culturas.
- Recoñecer o medio natural, social e cultural, así como os cambios e transformacións relacionados co paso do tempo.
- Realizar e participar en proxectos sinxelos cunha finalidade establecida.

- Identificar, suscitarse e resolver interrogantes e cuestións relacionadas con elementos significativos da contorna, utilizando estratexias de procura e tratamento da información.

2.2. Obxectivos específicos

2.2.1. Ciencias sociais

- Analizar as diferentes estruturas familiares, recoñecendo as relacións simples de parentesco e os seus roles, identificándose, situándose e valorando a pertenza a unha familia con características propias.
- Reconstruír a memoria do pasado próximo partindo de fontes familiares a través da realización dunha árbore xenealóxica sinxela dos membros da súa familia.
- Observar o reparto de roles de cada membro familiar e valorar criticamente a adquisición de responsabilidades en tarefas domésticas.
- Investigar os cambios principais na estrutura familiar nos últimos anos.
- Respetar a variedade dos diferentes grupos humanos e valorar a importancia dunha convivencia pacífica e tolerante entre todos eles.
- Manifestar satisfacción pola pertenza a un grupo e respetar as características das persoas coas que convivimos e que pertencen a diferentes grupos sociais.
- Desenvolver a curiosidade por coñecer as formas da vida humana no pasado.
- Ser consciente do paso do tempo empregando, como unidades de medida, os días, as semanas, os meses, o ano, as estacións e o calendario.
- Iniciarse no coñecemento histórico, adquirindo as nocións básicas de sucesión, duración e simultaneidade para ordenar temporalmente, a través dunha liña do tempo, a evolución e algúns feitos relevantes da súa vida persoal.
- Realizar un traballo de investigación que supón a busca, selección e organización de información, a extracción de conclusións sobre o tema e a comunicación dos resultados.

2.2.2. Lingua castelá e/ou galega e literatura

- Producir narracións autobiográficas, combinando a linguaxe verbal e a non verbal, transmitindo informacións e emocións relacionadas coa vida familiar.
- Utilizar adecuadamente o vocabulario deste ámbito.
- Aplicar as regras ortográficas de sintaxe e puntuación, e coidando a caligrafía, orde e presentación.
- Usar unha linguaxe respectuosa coa diversidade, evitando expresións discriminatorias e prexuizos.

2.2.3. Valores sociais e cívicos

- Crear unha imaxe positiva dun mesmo/a en base ás autopercepcións e a autodescripción de calidades.
- Expresar opinións, sentimentos e emocións relacionados coas súas vivencias e experiencias.
- Actuar con tolerancia comprendendo e aceptando as diferenzas.

- Utilizar habilidades de escoita e o pensamento de perspectiva con empatía.
- Actuar con tolerancia comprendendo e aceptando as diferenzas entre as distintas familias.
- Analizar criticamente as consecuencias dos prexuizos sociais, reflexionando sobre os problemas que provocan e o seu efecto nas persoas que os sofren.

2.2.4. Educación artística

- Representar, de forma persoal, ideas, accións e situacións valéndose dos elementos que configuran a linguaxe visual.
- Uso da imaxe: fotos, debuxos, pinturas...

3. CONTIDOS

Os temas que imos tratar ao longo do esta UD, que fan referencia tanto a conceptos, como a procedementos e actitudes, van ser os seguintes:

- Concepto e tipos de familias.
- Membros da familia e as súas relacións.
- Reparto equilibrado das tarefas e responsabilidades. Análise crítica (Coeducación).
- Evolución histórica da estrutura familiar.
- A historia familiar: a árbore xenealóxica.
- Valoración da propia familia.
- Papel da muller na familia e na sociedade.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

A secuencia proposta componse de seis actividades, distribuídas dentro de tres grupos: introdución, estruturación e aplicación. As actividades de introdución, unha vez exploradas as ideas previas dos estudantes, é dicir, as súas concepcións espontáneas ou representacións sociais, pretenden incorporar aprendizaxes para que o coñecemento inicial poida transformarse en coñecemento escolar. Polo que respecta ás actividades de estruturación, o obxectivo das mesmas é intentar que o alumnado organice as experiencias que desenvolveu e estableza as relacións oportunas. Finalmente, as actividades de aplicación son aquelas nas que os discentes deben usar o coñecemento adquirido en novas situacións ou ámbitos.

ACTIVIDADES DE INTRODUCCIÓN		Actividade 1. Como é a miña familia?
	OBXECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprobar os coñecementos previos do alumnado sobre a familia. ▪ Ver que ideas e sentido asocian a esta estrutura. ▪ Utilizar adecuadamente o vocabulario do ámbito que establecemos. ▪ Coñecer os membros da familia. ▪ Pescudar as súas concepcións espontáneas sobre a diversidade familiar. ▪ Participar en actividades de grupo adoptando un comportamento responsable, construtivo e solidario, respectando os principios básicos do funcionamento democrático.
	PROCEDEMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pídese a cada alumno/a que debuxe á súa familia, usando lapis e cores. ▪ Deben anotar baixo cada membro a relación de parentesco: mamá, papá, irmán ... ▪ Despois realizamos unha posta común sobre que palabras, sentimentos, ideas, asocian á familia, para ver que significado lle dan. ▪ O mestre pode suscitar preguntas para reflexionar sobre circunstancias como a de que formen parte da nosa familia os tíos e o motivo polo que non os debuxamos, a que chamamos familia na práctica? ... ▪ A continuación, o profesor fará preguntas para reflexionar sobre a diversidade familiar.
	Actividade 2. En que se parecen e en que se diferencian?	
	OBXECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar as diferentes estruturas familiares. ▪ Recoñecer as semellanzas entre grupos. ▪ Recoñecer as diferenzas entre grupos e valorar o enriquecemento que supoñen. ▪ Desenvolver actitudes de respecto cara ás diferenzas entre as distintas familias.
	PROCEDEMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partindo da actividade anterior, suscitamos preguntas como: en que se parecen?, que teñen en común as familias?, en que se diferencian? ... ▪ Analizamos as diferentes estruturas familiares. ▪ Levamos a cabo un debate final para chegar á idea de que non podemos falar de familia, senón de familias, debido á súa pluralidade, e que o importante non é a súa estrutura senón as funcións. As preguntas poden ser: existe un único tipo de familia?, son todas as familias iguais?, en que se diferencia un tipo doutro?, cal é a estrutura que máis temos na nosa clase? ...

ACTIVIDADES DE ESTRUCTURACIÓN	Actividade 3. Cal é a miña historia familiar? A árbore xenealóxica	
	OBXECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar as relacións entre os membros da familia. ▪ Repasar os membros que compoñen a familia. ▪ Construír e interpretar unha árbore xenealóxica. ▪ Comprender a identidade propia en relación á familia para poder responder a preguntas como: quen son eu?, cal é a miña orixe?
	PROCEDIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comézase a actividade preguntando se poderían dicir quen son eles, en relación coa familia. Podemos orientalos poñendo exemplos: “Eu son María, filla de Dorés e Juan”. E preguntamos: podería dicir esta mesma frase o teu pai? Chégase á conclusión de que para cada membro da familia é diferente, pois tamén o é a súa orixe. ▪ A continuación, indagamos sobre o seu coñecemento dalgunha forma de estruturar esta historia familiar e presentamos unha árbore familiar, explicando a súa estrutura e posición. Unha vez explicado, podemos facer preguntas como: onde se sitúan os membros máis vellos? (Ver Anexo 1) ▪ Despois, partindo dun modelo (Ver Anexo 2), deben construír a súa árbore xenealóxica, podendo colocar un debuxo ou unha foto para cada membro da familia. ▪ Organizados en grupos heteroxéneos de 3-4 membros (xénero, rendemento, orixe étnico-cultural...) reflexionarán sobre aspectos como: temos descuberto algo que non sabíamos?, número de membros das nosas familias ... ▪ Para rematar, colgaranse as árbores xenealóxicas na aula.
	Actividade 4. A miña familia antes e agora	
	OBXECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigar os cambios principais na estrutura familiar nos últimos anos. É dicir, recoñecer no medio social e cultural cambios e transformacións relacionados co paso do tempo. ▪ Coñecer a pertenza plural e compartida a máis dunha realidade social, histórica e cultural. ▪ Realizar unha investigación seguindo os pasos do método científico. ▪ Utilizar adecuadamente o vocabulario do ámbito que establecemos.

	PROCEDIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primeiro, explicase ao alumnado a intención de pescudar a resposta a unha pregunta: Como era antes a miña familia e como é agora?, pedíndolle suxiran como logralo. ▪ Eliximos a resposta máis “científica”: realizar unha pequena investigación para descubrir como eran e como son as familias. ▪ Na segunda parte da actividade, deben pedir na casa unha foto das familias dos seus avós e da súa familia actual. Ademais acompañarán a investigación dunha entrevista ás súas nais ou avoas. Podemos acordar entre todos as preguntas que lles faremos: membros, número de fillos, lugar de residencia, ocupación laboral, estudos, lingua familiar, xogos, alimentación ...(Ver Anexo 3). ▪ Organizados en equipos heteroxéneos de 3-4 membros (xénero, rendimento, orixe étnio-cultural...), cada un dos grupos analizará as respostas obtidas en relación con dous dos aspectos enunciados, resumindo a información obtida e comunicándoa finalmente á totalidade dos compañeiros. ▪ Para rematar, poñemos en común as diferenzas que atoparon, os aspectos que descubriron, as aprendizaxes levadas a cabo, e tamén lles preguntamos se a información obtida coincide co que crían previamente (verificación de hipótese). Acabamos establecendo como conclusión que os cambios na estrutura familiar danse no presente pero tamén en relación ao paso do tempo.
ACTIVIDADES DE APLICACIÓN	Actividade 5. Relato autobiográfico	
	OBXECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a curiosidade por coñecer as formas da vida humana no pasado. ▪ Iniciarse no coñecemento histórico: vida social, existencia do pasado, transcurso do tempo ... ▪ Contribuír a que os nenos poidan coñecer a súa historia persoal e familiar e poidan desenvolver unha identidade propia positiva en relación coa familia. ▪ Reconstruír a memoria do pasado próximo partindo de fontes familiares, realizando un traballo de investigación que supón a busca, selección e organización de información, e redacción final do relato. ▪ Investigar os cambios principais na estrutura familiar nos últimos anos. ▪ Valorar e recoñecer as relacións entre os membros da familia. ▪ Desenvolver capacidades de organización espazo-temporal en relación a experiencias e vivencias persoais.

	PROCEDIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada alumno, coa colaboración da súa nai ou avoa, debe facer un relato autobiográfico arredor dalgún membro e/ou acontecemento familiar que considere relevante. ▪ Os catro centros de interese arredor dos que debe xirar o relato poderían ser (ver Anexo 4): <ul style="list-style-type: none"> - Escola¹ - Mocidade² - Lecer: Xogos e xoguetes, días de festa, cancións ... - Oficios ▪ Ao longo dunha quincena, o profesor supervisará periodicamente os relatos a medida que os alumnos os vaian completando, formulando neste sentido cantas indicacións e suxestións considere oportunas. ▪ O relato será un traballo conxunto entre o neno/a e a súa nai/avoa. ▪ Simultaneamente, farase a lectura individual daqueles relatos xa rematados, convidando á presenza dalgunha mamá ou avoa que poida dar testemuña directa en relación coa temática dos relatos, e dando oportunidade aos alumnos á formulación das preguntas que lles suscite o tema.
--	--------------	--

5. METODOLOXÍA

Respecto da metodoloxía, utilizaremos unha forma de dirixir o proceso de ensino-aprendizaxe coherente co modelo educativo sociocrítico. Concretamente, a metodoloxía empregada durante esta unidade didáctica será a construtivista, que é aquela que salienta o papel activo do aprendiz na construción da comprensión e en darlle sentido á información. O papel do profesor/a pasa a ser o de creador de situacións para que o alumno/a constrúa as realidades na súa mente.

Empregaremos tamén, nalgúns momentos, unha metodoloxía socioconstrutivista, entendida como a aprendizaxe colocada nun contexto social ou cultural na que os aprendices aproveiten os resultados xerados pola aprendizaxe conxunta.

Os principios básicos deste enfoque serían:

- Perspectiva globalizadora. A nosa meta a alcanzar co alumnado é a comprensión global dos procesos e aspectos que tratamos na clase. Trátase de que adquiran unha visión xeneralizada dos contidos que desenvolveremos.
- Experimentación. Para que os nenos/as non só aprendan, senón que tamén apreñendan, a nosa metodoloxía baséase na acción. A nosa intención é que o

¹ Algúns tópicos sobre a escola serían: Idade de comezo na escola, tipo de escola (privada, pública, relixiosa), escolas que había na zona / Sabía ler ou escribir cando ingresou? / Que lle gustaba máis facer? / Había diferenzas entre as súas compañeiras e compañeiros? / Número de compañeiras? / Xogos, recordos de mestres, castigos / Que facía despois do colexio? / Persoas importantes na escola / Lugares importantes na escola / Número de anos escolares / Recordos gratos e malos recordos.

² Algúns tópicos sobre a mocidade serían: Que facía a esa idade? escola, traballos, xogos, amizades, mozos, gustos, etc. / Relacións cos adultos: pais, familia, profesores ... / Conflitos persoais / A que idade comezou a saír soa? / Que facía os fins de semana? / Cando comezou a gañar diñeiro, como? / Anécdotas

alumnado constrúa os seus propios coñecementos a partir das experiencias e actividades que propoñemos na clase. Así mesmo, deberemos guíalos durante o proceso para facerlles reflexionar do xeito adecuado, procurando verbalizar as aprendizaxes. En consecuencia, na nosa metodoloxía crearemos situacións nas que o alumnado desenvolva a exploración, a observación, a capacidade de análise.

- Aprendizaxe significativa. Trátase de que os nenos/as constrúan os seus propios esquemas de coñecemento a través das experiencias ofrecidas. Con isto logramos que o alumno/a relacione de xeito substantivo os novos coñecementos cos coñecementos previos, asimilándoos mellor.
- Motivación. Fomentar a motivación do alumnado é unha das preocupacións básicas. No noso caso intentaremos tratar temas de interese, realizar actividades lúdicas, destacar a utilidade do aprendido, usar metodoloxía diversa e atractiva.

6. AVALIACIÓN

A avaliación é unha revisión necesaria para determinar o grao de éxito de calquera proceso de ensino-aprendizaxe, a fin de melloralo. Podemos avaliar ao alumnado, ao profesorado, a proposta didáctica, os materiais empregados ...

A avaliación do alumnado consistirá nunha valoración formativa onde se diferenciarán as seguintes fases dentro do proceso de ensino-aprendizaxe:

- Avaliación inicial: fase de introdución
- Avaliación continua: fase de estruturación
- Avaliación final: fase de aplicación

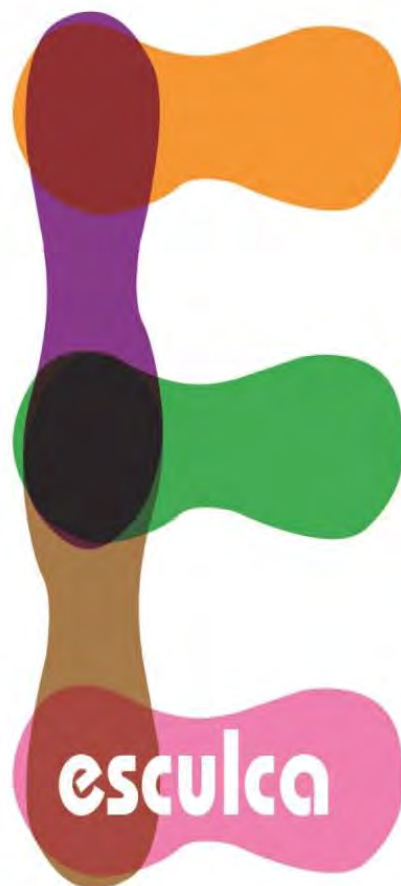
Nos tres casos, esta avaliación pode servirse de tres tipos de estratexias:

- Observación directa e permanente durante o desenvolvemento da actividade.
- Rexistro anecdótico.
- Nivel de implicación familiar.

Ao profesorado participante faráselle unha entrevista final de avaliación da proposta levada a cabo (Grupo de Investigación).



P
R
O
G
R
A
M
A



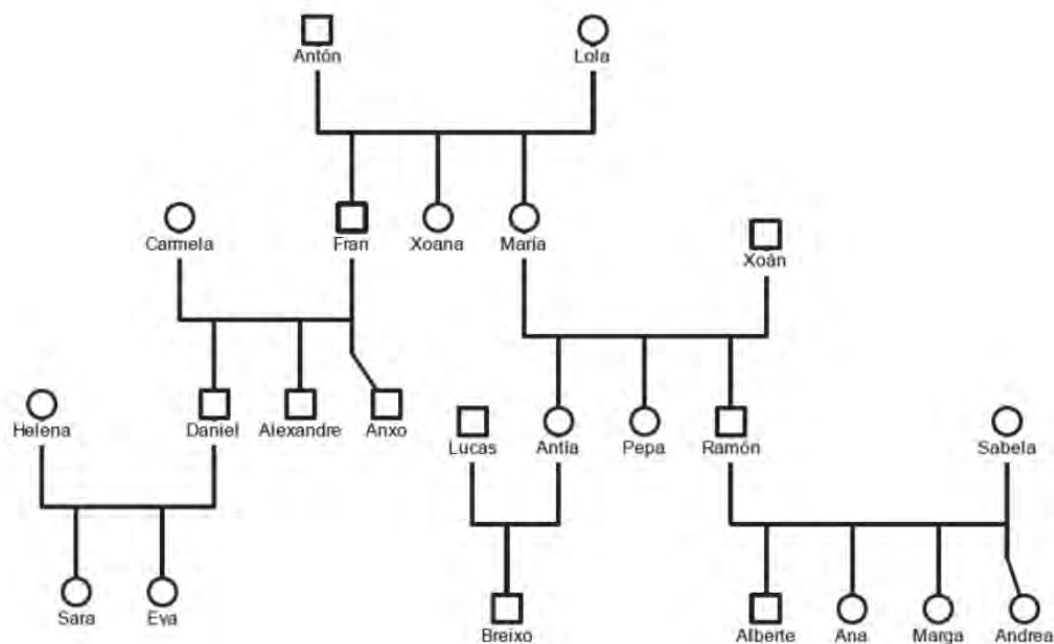
Fondos
Coñecemento
Famílias

UNIDADE DIDÁCTICA **RELATO DE
VIDA FAMILIAR**
MATERIAIS DE APOIO

Actividade 1 Como é a miña familia?

Actividade 3 Cal é a miña historia familiar? A árbore xenealóxica

ANEXO 1



Mirando o esquema tenta seguir a seguinte explicación: Antón e Lola son os bisavós de Sara, Eva, Breixo... Eles tiveron tres fillos. No esquema figura que só dous deles, Fran e María, se xuntaron con outras persoas e tiveron fillos/as. Fran, con Carmela, tivo tres fillos, dos que só Daniel se xuntou con outra persoa, Helena, e tivo dúas fillas, Sara e Eva. María, con Xoán, tivo tres fillos: Antía, Pepa e Ramón. Antía tivo un fillo, con Lucas, Breixo... Na primeira liña temos a primeira xeración, na última a cuarta.

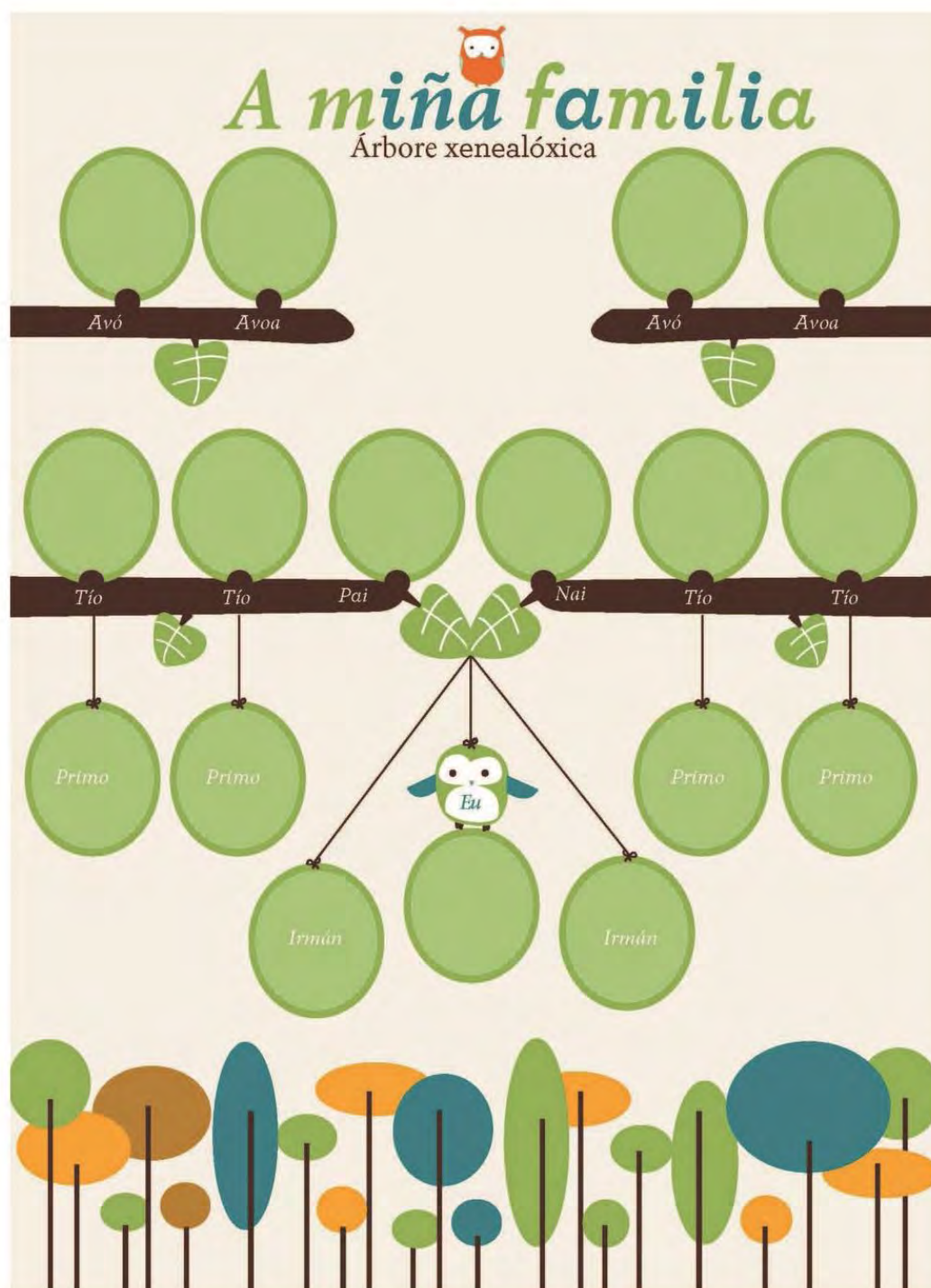
Centrémonos en Eva. Ela ten relacións lineais con Helena, con Daniel, con Carmela, con Lola... Ten relacións colaterais con Sara ou máis afastadas con Alexandre (o seu tío paterno ou con María, a irmá do seu avó, diríamos a súa tía-avoa).

Centrémonos en Ramón. Ten relacións lineais con Alberte (descendente) e con Xoán (ascendente). Ten relacións de alianza con Sabela e outras relacións de afinidade con Lucas (o seu cuñado). Con Xoana, sen embargo, ten relacións de consanguinidade. Aínda que el non sexa directo descendente dela, teñen un antepasado común que atopamos se ascendemos ata a liña de Antón e Lola.

Diríamos que Sara ten relacións de 1º grao con Daniel (posto que só hai que subir un chanzo), de 2º grao con Eva (posto que hai que subir a Daniel e Helena para conectalas: son dous pasos), de 3º grao con Alexandre (o seu tío paterno, posto que hai que subir a Daniel, del a Carmela e Fran e descender despois para atopar a Alexandre: tres pasos), de 2º grao con Carmela (a súa avoa, posto que hai que subir a Daniel e de aí a Carmela: dous pasos)...

Actividade 3 Cal é a miña historia familiar? A árbore xenealóxica

ANEXO 2



Actividade 4 A miña familia antes e agora

ANEXO 3

Modelo de entrevista coas nais/pais

1. Onde naciches? Durante a túa infancia, viviches no mesmo lugar do teu nacemento ou mudácheste? A onde?

2. Cantas persoas vivían na túa casa cando eras nena? Cal era a túa relación con elas?

3. En que lingua te comunicabas coa túa familia cando eras nena?

4. Cal era a comida que máis che gustaba que che fixeran cando eras nena?

5. Cal foi o xogo/xoguete que máis che gustaba?

6. Cal foi o máximo nivel de estudos que alcanzaches? Marca cunha X

Sen estudos ☐ Estudos primarios ☐ Estudos Secundarios Obrigatorios ☐
FP ☐ Universitarios ☐

7. Cantos fillos/as tes?

8. En que traballas ou traballastes ti e a túa parella?

Actividade 4 A miña familia antes e agora

ANEXO 3

Modelo de entrevista coas avoas/avós

1. Onde naciches? Durante a túa infancia, viviches no mesmo lugar do teu nacemento ou mudácheste? A onde?

2. Cantas persoas vivían na túa casa cando eras nena? Cal era a túa relación con elas?

3. En que lingua te comunicabas coa túa familia cando eras nena?

4. Cal era a comida que máis che gustaba que che fixeran cando eras nena?

5. Cal foi o xogo/xoguete que máis che gustaba?

6. Cal foi o máximo nivel de estudos que alcanzaches? Marca cunha X

Sen estudos ☐ Estudos primarios ☐ Estudos Secundarios Obrigatorios ☐
 FP ☐ Universitarios ☐

7. Cantos fillos/as tes?

8. En que traballas ou traballastes ti e a túa parella?

Actividade 5 Relato autobiográfico

ANEXO 4

O neno/a xunto coa súa nai/avoa terá que escoller sobre aqueles tópicos nos que se centrará a recolección de información para o relato de vida.

Os catro centros de interese arredor dos que debe xirar o relato poderían ser:

- **Escola.** Algúns tópicos sobre a mesma serían: Idade de comezo na escola, tipo de escola (privada, pública, relixiosa), escolas que había na zona / Sabía ler ou escribir cando ingresou? / Que lle gustaba máis facer? / Había diferenzas entre as súas compañeiras e compañeiros? / Número de compañeiras? / Xogos, recordos de mestres, castigos / Que facía despois do colexio? / Persoas importantes na escola / Lugares importantes na escola / Número de anos escolares / Recordos gratos e malos recordos.
- **Mocidade.** Algúns tópicos sobre esta poderían ser: Que facía a esa idade? escola, traballos, xogos, amizades, mozos, gustos, etc. / Relacións cos adultos: pais, familia, profesores ... / Conflitos persoais / A que idade comezou a saír soa? / Que facía os fins de semana? / Cando comezou a gañar diñeiro / Como? / Anécdotas.
- **Cultura/Lecer.** Entre outras posibilidades: amizades, xogos e xoguetes (onde xogaba, con quen xogaba, o que máis lle gustaba de xogar, a que hora xogaba, con que xoguetes, xoguetes favoritos...), comidas e bebidas favoritas, excursións, aniversarios, vacacións, días de festa e patróns, personaxes famosos, música, cancións, refráns, poemas, contos populares, supersticións, lendas, festas ...
- **Oficios.** Cal era o seu oficio/traballo, o dos seus avós/pais e outros familiares, por que o escolleu, herdouno, lugar (local, campo, desprazado, a domicilio...), horas que se dedicaban ao traballo, tarefas que presentaban maior dificultade, descrición dun día de traballo, prestixio do mesmo, fai algunha actividade na casa cos seus fillos/netos relacionada con estes oficios...

Actividade 5 Relato autobiográfico

ANEXO 5

Primeiramente, deberemos seleccionar adecuadamente un texto similar ao que o alumno debe producir. A súa lectura comprensiva debe incluír a interpretación da situación comunicativa que orixinou o texto: para quen foi escrito, cal foi o propósito do autor, como empeza o texto, como remata, se está ben logrado, que partes ten, recursos que utiliza, etc. Para guiar esta fase, unha vez lido o relato en voz alta, podemos formular en relación co mesmo unha serie de preguntas, tales como as seguintes:

- Como empeza o texto? Quen conta este conto? Como o sei?
- A quen presenta o autor? Que nos di del/dela/deles?
- Sinala no texto os momentos da narración: introdución, desenvolvemento-nó e desenlace¹.
- Que presenta o autor na introdución?
- Cales son os principais feitos do desenvolvemento ou nó?
- Dialogan os personaxes deste conto? Que signos se utilizan para representar os diálogos?
- Que expresión indica o momento do desenlace?

Nunha segunda fase, elaborárase colectivamente un texto narrativo, seguindo os pasos enunciados. Para elo, o mestre/a “pensa” en voz alta, detense, corrixe, reelabora, etc. A idea é mostrar aos alumnos como se escribe. Unha vez rematado o texto, propónse unha lectura final do mesmo a efectos de revisalo e realizar as últimas correccións. Para non esquecer ningún dos pasos, convén redactar entre todos unha pequena guía de referencia:

- Antes de comezar a escribir, formula un resumo dos aspectos máis importantes que vas relatar e organiza as partes da historia nun esquema
- Igualmente antes de comezar a escribir, pensa cales van ser os personaxes máis importantes da túa historia e define de forma precisa as características dos mesmos
- A estrutura do texto seguirá este esquema: Introducción – Desenvolvemento/Nó – Desenlace
- Busca un comezo atractivo que atrape ao lector desde a primeira frase
- Desenvolve a historia de forma orixinal, sorprendente, curiosa, interesante...
- Ten coidado con que a ambientación, a descrición de lugares, o tempo en que ocorren os feitos sexan coherentes e lóxicos
- Recorda que debes utilizar o pasado (fundamentalmente o pretérito perfecto simple e o pretérito imperfecto)
- Mantén o narrador (1ª persoa, 3ª persoa) (o alumno é o narrador, podendo intervir ou non ademais como personaxe do mesmo).
- Introduce algún diálogo entre os personaxes
- Usa imaxes que ilustren o narrado
- Ponlle un título
- Revisa o léxico, a ortografía e a puntuación

Finalmente, o mestre/a explica claramente aos nenos/as a actividade que van realizar: propósito que pretendemos lograr co relato, a quen vai dirixido (familia, compañeiros...), que ideas se poden incluír, onde buscar a información que nos falta ...

¹ Cos nenos pequenos abonda esta estrutura simple, malia que a maioría dos autores consideran que un conto de estrutura canónica posúe cinco partes ou funcións: orientación, complicación, resolución, avaliación e máxima (proverbio).



ANEXO III







ENTREVISTA FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO

Nome do Centro:

Curso:

Data:

1. Dende a túa experiencia concreta, cal cres que é o maior problema que se lle presenta ao alumnado xitano na escola?
2. Como describirías a relación das familias de etnia xitana coa Fundación, no referente a temas de implicación/colaboración?
3. Oíras falar anteriormente dos Fondos de Coñecemento? Que foi o primeiro que pensaches cando escoitaches falar deste enfoque?
4. Que foi o que máis tiveches en conta á hora de escoller ás familias que forman parte do programa?
5. En xeral, como valoras a túa experiencia no desenvolvemento das sesións de traballo coas familias na Fundación?
6. Como valorarías a implicación das nais nas actividades?
7. Consideras que a información recollida a partir da realización destas sesións servirache para coñecer mellor ás familias e che será útil para expandir ás relacións de apoio e colaboración?
8. Poderías comentarnos, como ten sido o seguimento ás familias e o alumnado unha vez acabada a fase do traballo na Fundación?
9. Que cres que fallou nesta fase piloto do programa?
10. Cres que o programa debe repetirse no vindeiro curso?



ENTREVISTA AO PROFESORADO

Nome do Centro:

Curso:

Data:

1. Dende a túa experiencia concreta, cal cres que é o maior problema que se lle presenta ao alumnado xitano na escola?
2. Como cualificarías a convivencia entre os/as nenos xitanos e o resto dos seus compañeiros na aula?
3. Como describirías a relación das familias de etnia xitana co teu centro, no referente a temas de implicación/colaboración? no caso específico da túa aula, como se desenvolve esta relación?
4. Oíras falar anteriormente dos Fondos de Coñecemento? Que foi o primeiro que pensaches cando escoitaches falar deste enfoque?
5. En xeral, como valoras a túa experiencia no desenvolvemento e aplicación das actividades propostas?
6. Como valorarías a implicación dos alumnos/as nas actividades (motivación para facer as tarefas, a creatividade, o diálogo cos seus pais, etc.)?
7. Consideras que a información recollida a partir da realización desta unidade servirache para coñecer mellor ás familias?
8. Ves posible desenvolver novas actividades na aula con esta información?
9. Consideras que é necesario introducir metodoloxías deste tipo nas aulas, para comprender mellor as formas culturais de minorías como os/as xitanos/as?
10. Repetirás esta actividade no vindeiro curso?

ANEXO IV







D./Dña. _____, nai/pai do/a alumno/a
 _____ do curso de _____,

AUTORIZA

A inclusión do RELATO DE VIDA redactado durante o curso pasado nunha publicación colectiva, na que se recollerán a totalidade das historias escritas polos/as alumnos/as de diversas aulas do centro.

Un exemplar desta publicación será entregado de forma gratuíta a cada alumno/a participante, a fin de que conserve para o futuro memoria do mesmo.

En Pontevedra, a ____ de _____ de 2019

Asdo.: _____

CLÁUSULA INFORMATIVA ACTIVIDADES CULTURALES USC

De conformidad con el Reglamento UE 2016/679 y la Ley Orgánica 3/2018, los datos serán incorporados por la Universidad de Santiago de Compostela al tratamiento denominado "Gestión de actividades culturales", cuya finalidad es la gestión de congresos y reuniones científicas, proyectos y actividades científicas, gestión de proyectos culturales, incluyendo su difusión y divulgación a través de publicaciones impresas, web, radio y televisión.

El responsable de dicho tratamiento es el Vicerrectorado de Comunicación, Cultura y Servicios, cuyos datos de contacto son Colexio de San Xerome, Praza do Obradoiro s/n, 15782- Santiago de Compostela, vr.comunicacion@usc.es, teléfono 881811011.

El Delegado de Protección de Datos es José Julio Fernández Rodríguez, dpd@usc.es

La base de justificación de este tratamiento es el consentimiento de las personas interesadas.

No se cederán datos salvo en los supuestos de obligaciones legales.

Las personas interesadas pueden ejercer los derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación de tratamiento, oposición y portabilidad a través de la sede electrónica en <https://sede.usc.es/sede/publica/catalogo/procedemento/55/ver.htm>

También pueden dirigirse a la Agencia Española de Protección de Datos para realizar la reclamación que considere oportuna.

Los datos serán conservados durante el periodo en el que se realice la finalidad para la que fueron recogidos, o el tiempo necesario para cumplir con las obligaciones legales. Cumplida la finalidad, los datos que no formen parte de la prestación del servicio público se bloquearán hasta que transcurran los plazos de prescripción aplicables.

La política de privacidad y protección de datos de la USC se puede consultar en <http://www.usc.es/es/normativa/protecciondatos/Politica-privacidade.html>

CLÁUSULA INFORMATIVA ACTIVIDADES CULTURAIS USC

De conformidade co Regulamento UE 2016/679 e a Lei Orgánica 3/2018, os datos serán incorporados pola Universidade de Santiago de Compostela ao tratamento denominado "Xestión de actividades culturais", cuxa finalidade é a xestión de congresos e reunións científicas, proxectos e actividades científicas, xestión de proxectos culturais, incluíndo a súa difusión e divulgación a través de publicacións impresas, web, radio e televisión.

O responsable de devandito tratamento é o Vicerreitorado de Comunicación, Cultura e Servizos, cuxos datos de contacto son: Colexio de San Xerome, Praza do Obradoiro s/n, 15782- Santiago de Compostela, vr.comunicacion@usc.es, teléfono 881811011.

O Delegado de Protección de Datos é José Julio Fernández Rodríguez, dpd@usc.es

A base de xustificación deste tratamento é o consentimento das persoas interesadas.

Non se cederán datos salvo nos supostos de obrigacións legais.

As persoas interesadas poden exercer os dereitos de acceso, rectificación, supresión, limitación de tratamento, oposición e portabilidade a través da sede electrónica en <https://sede.usc.es/sede/publica/catalogo/procedemento/55/ver.htm>

Tamén poden dirixirse á Axencia Española de Protección de Datos para realizar a reclamación que considere oportuna.

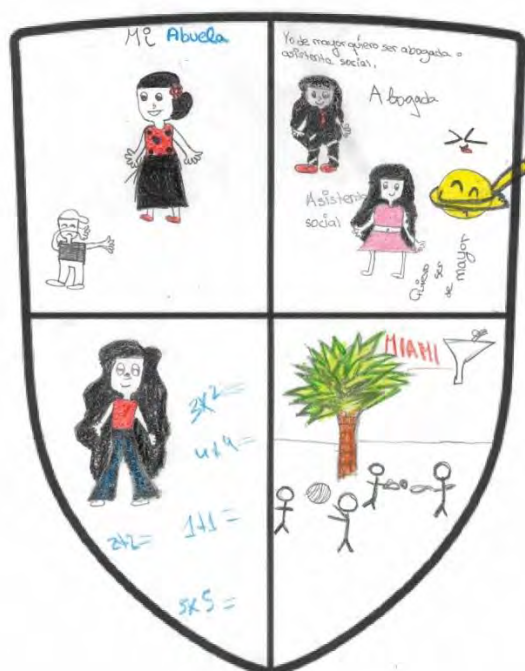
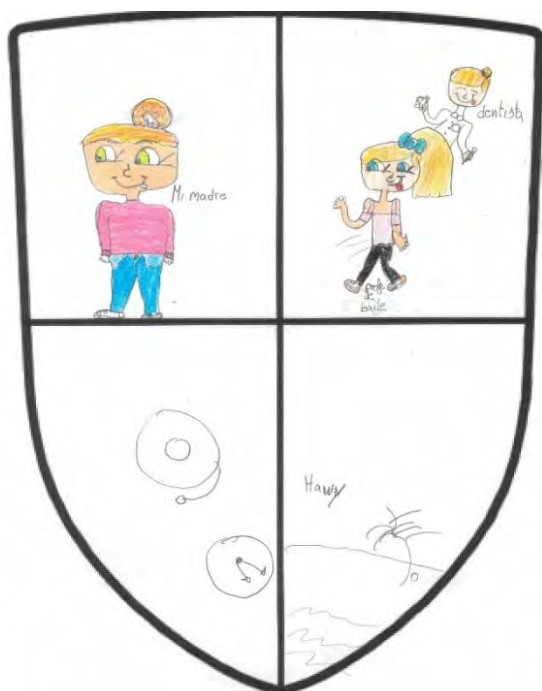
Os datos serán conservados durante o período no que se realice a finalidade para a que foron recollidos, ou o tempo necesario para cumprir coas obrigacións legais. Cumprida a finalidade, os datos que non formen parte da prestación do servizo público se bloquearán ata que transcorran os prazos de prescripción aplicables.

A política de privacidade e protección de datos da USC pódese consultar en <http://www.usc.es/es/normativa/protecciondatos/Politica-privacidade.html>

ANEXO V









ANEXO VI









